

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN  
SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN  
PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS (INTERUNIVERSITARIO)  
DE LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA**

**ESPECIALIDAD DE HUMANIDADES**

2018-2019

LA PRESENCIA DE LA MUJER EN LAS MATERIAS DE GEOGRAFÍA E  
HISTORIA, E HISTORIA Y GEOGRAFÍA DE CANARIAS DE 4º DE ESO.  
DEL DISEÑO CURRICULAR A LA REALIDAD DE LAS AULAS

Realizado: Celia del Castillo Fernández

Dirigido: Cristo Manuel Hernández Gómez

## ÍNDICE

<b>1. Introducción</b> .....	4
<b>2. Planteamiento del problema de investigación</b> .....	6
2.1 Antecedentes.....	7
2.2 Objetivos .....	9
<b>3. Método y procedimiento</b> .....	9
3.1 Currícula.....	9
3.2 Libros de texto .....	10
3.3 Encuesta al profesorado .....	19
3.4 Programa EnSeñas .....	21
<b>4. Resultados y discusión</b> .....	22
4.1 Análisis del currículum.....	22
4.1.1 Currículum de Geografía e Historia .....	22
4.1.2 Currículum de Historia y Geografía de Canarias .....	25
4.2 Análisis de los libros de texto .....	26
4.3 Encuesta al profesorado .....	39
4.4 Programa EnSeñas .....	44
<b>5. Conclusiones</b> .....	46
<b>6. Referencias bibliográficas</b> .....	49
<b>7. Anexos</b> .....	51
Anexo I .....	51

## **LA PRESENCIA DE LA MUJER EN LAS MATERIAS DE GEOGRAFÍA E HISTORIA, E HISTORIA Y GEOGRAFÍA DE CANARIAS DE 4º DE ESO. DEL DISEÑO CURRICULAR A LA REALIDAD DE LAS AULAS**

**Resumen:** A pesar de los avances realizados en el ámbito educativo con respecto a la igualdad de género, el sexismo sigue presente en las aulas y en los materiales didácticos de nuestro país. Con este estudio intentaremos averiguar hasta qué punto esto afecta en la impartición de las asignaturas de Geografía e Historia, e Historia y Geografía de Canarias, en el curso de 4º de la Educación Secundaria Obligatoria. En primer lugar, analizaremos las disposiciones en educación en igualdad de género explicitadas en los currícula de ambas asignaturas y, luego, cómo éstas se trasladan a los materiales didácticos utilizados por el profesorado en las aulas en las respectivas materias. Tomaremos de referencia dos materiales didácticos muy extendidos entre el profesorado: los libros de texto, en el caso de Geografía e Historia, y el Programa EnSeñas, en el caso de Historia y Geografía de Canarias. Además, nos serviremos también de la opinión del profesorado canario procedente de diversos centros educativos de Tenerife y Gran Canaria para realizar una evaluación de la situación, a través de la cumplimentación de un cuestionario.

**Palabras clave:** mujer, Educación Secundaria, libro de texto, currículum, Geografía e Historia, sexismo.

***Abstract:** Despite the advances made in the educational field with regard to gender equality, sexism is still present in the classrooms and teaching materials of our country. With this study we will try to find out how it affects the teaching of the subjects of Geography and History, and History and Geography of the Canary Islands, in the 4th year of Secondary Education. First of all, we will analyze the provisions on gender equality education explained in the curricula of both subjects and, then, how they are transferred to the teaching materials used by teachers in the classrooms in the respective subjects. We will take as reference two widely used teaching materials among teachers: textbooks, in the case of Geography and History, and the EnSeñas Program, in the case of History and Geography of the Canary Islands. In addition, we will also use the opinion of the Canarian teachers from various educational centers in Tenerife and Gran Canaria to carry out an assessment of the situation, through the completion of a questionnaire.*

***Keywords:** women, Secondary Education, textbook, curriculum, Geography and History, sexism.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Después de que se instaurara definitivamente la educación mixta en España, con la Ley General de Educación de 1970, se ha dado por sentado que toda forma de sexismo hacia la mujer en el ámbito de la educación ha sido erradicada. En nuestra sociedad actual

[...] el término sexismo puede parecer exagerado o desconcertante, porque se remite a un conjunto de prejuicios que aparentemente están desapareciendo de nuestra cultura. Si hoy preguntáramos a maestros y maestras, a madres y padres, si creen que se discrimina a las niñas [...], probablemente la gran mayoría responderá que no: que niños y niñas pueden realizar los mismos estudios, acudir a las mismas aulas, y que son tratados por igual. (Subirats, 1988, p.11)

Es decir, tanto las niñas como los niños tienen las mismas oportunidades para estudiar y no hay un veto para que éstas cursen determinados estudios y, más adelante, se dediquen a la profesión que ellas elijan.

Resulta difícil asimilar que esto no siempre fue así, pero en el pasado esta igualdad de derechos habría sido impensable. Recordemos que hasta el siglo XVIII no se configuró el sistema escolar y que éste se planteó casi exclusivamente para los varones, ya que se consideraba que la mujer no debía recibir una formación superior a la de las tareas domésticas que tendría que desempeñar en el hogar durante toda su vida. Esta diferencia de roles y, por tanto, de educación, venía determinada por las características que se creían inherentes a cada género, una teoría reafirmada por muchos contemporáneos, de los cuales el más conocido es Rousseau, autor del *Emilio o De la educación*:

La razón que guía al hombre para que conozca sus obligaciones es poco complicada; la que guía a la mujer para que conozca las suyas, todavía es más sencilla. La obediencia y la fidelidad que debe a su marido, la ternura y solicitudes que debe a sus hijos son tan naturales y palpables, consecuencias de su condición, que sin mala fe no puede negar su consentimiento al sentimiento interior que la guía, ni desconocer su obligación en sus inclinaciones. (Rousseau, 2017, p. 422)

Como consecuencia, la mujer será excluida de la educación formal y, hasta el siglo XX, solo recibiría una “versión diluida” (Subirats, 1988, p.13) de los contenidos dirigidos a los varones, una educación crudamente definida por Emilia Pardo Bazán como “*doma*, pues se propone la obediencia, la pasividad y la sumisión” (Pardo Bazán, 2006, p. 105. En Torres Santomé, 2011, p. 217). Por supuesto, esto implicaba también una separación física, o sea, niños y niñas iban a centros educativos diferentes para atender por separado a las distintas necesidades “naturales”. Ya a partir de la segunda mitad del siglo XX esta situación mejora para las mujeres y pasan a unificarse los modelos escolares femeninos y masculinos en el mundo occidental, creándose la escuela mixta.

En España este proceso de implantación de la coeducación experimentó una breve vida con la II República (1931-1939), hasta la llegada de la dictadura franquista, periodo

en el cual queda completamente proscrita hasta la Ley de 1970, con la que se recupera la escuela mixta y se generaliza el currículo para niñas y niños. De todas formas, la coeducación es una reforma educativa que, en comparación con otras, como la comprensividad —extensión de la educación a todas las clases sociales— o la integración —inclusión de las minorías étnicas en el sistema educativo—, ha llegado mucho más tarde a nivel global pero, al mismo tiempo, es la que más éxito ha tenido a nivel de resultados, ya que las mujeres, hoy día, “presentan tasas de retención, acceso y promoción superiores a las de los hombres en todos los niveles educativos, aunque no accedan todavía a las mismas ramas y especialidades” (Fernández Enguita, 1997, P. 113).

Desde luego, si comparáramos el panorama actual con el de épocas pasadas, sería sencillo llegar a la conclusión de que estamos mejor que nunca en materia de igualdad. Sin embargo, a pesar de los avances y los derechos conquistados, cometeríamos un grave error si pensáramos que la discriminación contra la mujer en educación, además de en otros ámbitos, ya no existe. La coeducación como reforma, al fin y al cabo, no vino acompañada de la revisión de los materiales didácticos, que siguen ofreciendo un discurso hegemónico y androcéntrico. Y, tal y como afirma Ana de Miguel (2019, p.83), “no podemos seguir pensando que educamos en igualdad porque los contenidos formales de las asignaturas son los mismos” para niños y niñas. La diferencia radica en que las formas de expresión del sexismo ahora son mucho más sutiles, lo que lo convierte en un fenómeno todavía mucho más peligroso, puesto que resulta mucho más difícil de detectar y de comprender (Subirats, 1988, p.11). Si se han vuelto más ambiguas, es porque la sociedad actual, educada en los valores democráticos, no toleraría expresiones sexistas patentes y rotundas. Por ello, para sobrevivir, las formas de sexismo se han refinado, tanto que se han vuelto invisibles a nuestros ojos. Subirats (1988) lo explica así:

[...] uno de los elementos fundamentales en la legitimación del orden capitalista es precisamente la igualdad formal de los individuos ante la ley y en relación a las instituciones. [...] Un sistema relativamente «blando», es decir, especialmente sensible a las argumentaciones morales y al respeto de los derechos individuales [...] necesita presentarse en una forma universal, según la cual se ofrecen a todos los individuos jóvenes, sin distinción, las mismas oportunidades de acceso a la cultura y el saber [...] si todos los individuos tienen acceso al mismo tipo de educación, las diferencias que se establecen en sus niveles educativos y en sus posteriores posiciones sociales ya no pueden ser atribuidas al sistema educativo, sino que aparentemente derivan de estas capacidades individuales de carácter natural. (p. 14)

Y, ¿cómo se manifiesta este sexismo encubierto? Por ejemplo, en la elección supuestamente libre de mujeres y hombres de sus respectivas carreras profesionales. Las mujeres escogen menos carreras de tradición masculina como las ingenierías y también tienden a elegir estudios con menos posibilidades en el mercado de trabajo y que, además, tienen menos remuneración (Subirats, 1988, p.17). El sistema, bajo la falsa apariencia de ser justo y equitativo, se desentiende de su responsabilidad y, de forma encubierta,

abandera las mismas teorías biologistas que se defendían en el siglo XVIII, es decir, que mujeres y hombres nacen con una naturaleza distinta que condiciona su toma de decisiones y/o resultados. Pero, como ya preconizó la visionaria Simone de Beauvoir (2017), “una mujer no nace, se hace”, por lo que son las pautas sexistas propias de nuestra sociedad las que “obligan a las niñas y a las mujeres a comportarse de acuerdo con ciertos patrones que en muchos casos contrarían sus impulsos [y que] van obligándoles a interiorizar su puesto secundario en la sociedad” (Subirats y Tomé, 1992, p. 15).

En España, a pesar de haber sufrido varios cambios curriculares en los últimos treinta años, se ha experimentado un interés y preocupación creciente por la educación en igualdad de género y por abolir toda forma de sexismo en la educación. La LOGSE —Ley de Ordenación General del Sistema Educativo—, sucesora de la Ley de 1970 en los noventa, fue la primera en reconocer el sexismo en el sistema educativo español, y sus iniciativas mejoraron con la implantación de la LOE —Ley Orgánica de Educación— en 2006, aunque con la LOMCE —Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa—, aprobada por el gobierno del Partido Popular en 2013, se viviera un retraso con respecto a una educación basada en la igualdad de género. Aún así, no se puede ignorar que España ha avanzado. Una muestra de ello es la existencia del Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades, que abandera numerosas iniciativas de género y pone a disposición del público materiales especializados.

Sin embargo, los numerosos estudios realizados sobre currículum explícito y oculto, libros de texto, currícula, etc., —expuestos más adelante, en el apartado de “antecedentes”— demuestran que el sexismo aún está institucionalizado e impregna la práctica educativa en el día a día sin que lo percibamos. “La mayoría de las veces las promesas anunciadas se agotan en modificaciones formales y burocráticas, en enunciados de frases un tanto vacías y que acaban sin producir los efectos previstos” (Torres Santomé, 2011, p.172).

Partiendo de la base de que el sexismo y la discriminación contra la mujer sigue presente en el sistema educativo, este trabajo de investigación pretende estudiar si las iniciativas de educación en igualdad de género presentes en el diseño curricular en España han impulsado una mejora en la práctica que se genera en las aulas a través del uso de materiales didácticos como el libro de texto, más concretamente en las asignaturas de Geografía e Historia, e Historia y Geografía de Canarias de 4º de la ESO

## **2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

Como hemos aclarado previamente, este estudio no es el primero de este tipo. Las investigaciones sobre género en educación datan de los años 80 y abarcan muchísimos campos, entre ellos el currículum, el uso del lenguaje o el contenido escolar. Uno de los temas más explotados es, sin duda, el del libro de texto, del cual se ha analizado prácticamente todo, desde los textos hasta las ilustraciones o las actividades propuestas para el alumnado. Una de las razones es que el libro de texto es uno de los materiales didácticos más utilizados por el profesorado y el alumnado. Es la fuente principal de conocimiento, “[...] uno de los primeros espacios en los que la mayoría del alumnado va

a tomar contacto [...] que van a explicarle el mundo” (Torres Santomé, J., 2011, p.214). Otro motivo es que es en el libro de texto donde es más fácil reconocer el sexismo, puesto que aparece de forma explícita y es accesible para quien quiera consultarlo, gracias a su amplia distribución (Area, 1991. En Rodríguez Martínez, 2011, p.77). Como bien aclara Torres Santomé (2011):

[...] no podemos ignorar el privilegio informativo de los libros de texto, teniendo prácticamente la exclusiva en *el poder de decir*, hablando desde una posición de autoridad tan importante en la que, incluso, la autoría de la información pasa a ser algo completamente secundario. Lo dice el libro de texto y eso ya es suficiente. [...] el alumnado, en la mayoría de los casos, ignora quién elaboró la información que se le impone como “dogma”, sin derecho de réplica. Información que le es ofrecida como verdad indiscutible. (p. 214)

Más concretamente, es en los libros de texto de Historia donde se hace más evidente este relato androcéntrico. Por supuesto, entendemos que, a causa del sistema patriarcal todavía vigente, las mujeres a lo largo de la historia han encontrado innumerables trabas para acceder a la vida política, económica, artística y cultural. Pero eso no significa que estuvieran totalmente ausentes, que fueran seres “ahistóricos” que no pisaran nunca el escenario, tal y como nos han hecho creer (IMOP Encuestas, 2000, p.147). Esta discriminación puede aparecer de varias formas en el libro de texto, tal y como nos indica Guerra Pérez (1996, p. 2-4):

- A través de la discriminación lingüística. Por ejemplo, a través del “masculino genérico”.
- Mediante el reforzamiento de los estereotipos sexuales.
- Por medio de la exclusión o invisibilidad, indicativo de que algo o alguien tiene menos valor.
- Empleando el desequilibrio o la selectividad.
- A través de la irrealidad, con la cual se encubre la participación de las mujeres en el hecho histórico.
- Mediante la fragmentación de la realidad, por la cual la mujer solo aparece como protagonista en determinados momentos o periodos de forma excepcional. Por ejemplo, el sufragio femenino.

## **2.1 Antecedentes**

Ahora procederemos a realizar una breve revisión de las investigaciones sobre género y libros de texto en el panorama español. Para ello, nos serviremos del trabajo realizado por Vaillo (2016).

Como ya anticipamos, estos trabajos sobre género comenzaron a desarrollarse a finales de los años setenta y principios de los ochenta, sobre todo en el ámbito anglosajón, gracias al impulso de los movimientos feministas.

En lo que a España respecta, el primer trabajo que tuvo como objeto de estudio la desigualdad de género presente en los libros de texto fue responsabilidad del Colectivo de Educación del Frente de Liberación de la Mujer, que analizó en 1977 la presencia de ambos géneros en los libros de texto de EGB, poniendo de manifiesto la gran diferencia que existía entre ambos (Vaillo, 2016, p. 101).

A partir de este estudio, pionero en España, surgieron otros en los años ochenta: *El sexismo en el material escolar: los libros de texto actuales* (1985), de Nurian Garreta y Pilar Careaga, y *Rol que representa la mujer en los libros de texto de Preescolar y EGB utilizados en la Comunidad Autónoma del País Vasco* (1986) de González Moro (Vaillo, 2016, p. 102).

En los noventa este tipo de estudios se multiplicarían, con la diferencia de que se aplicarían más metodologías de corte cualitativo, sin abandonar la cuantificación, al igual que en la década de los 2000 (Vaillo, 2016, p. 105). Algunos de ellos son *La discriminación genérica en textos de inglés y francés en EGB* (1990), de Cerezal; *El sexismo iconográfico en los libros de texto* (1992), de Cerezo y Rivas; *Lenguaje y discriminación sexista en los libros escolares* (1992), de López Valero; *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuestas de un sistema de indicadores* (1993), de Marina Subirats; *El sexismo en los libros de texto* (1994), de Hernández y Fernández; *La mujer en los manuales de ciencias sociales, Geografía e Historia del segundo ciclo de la ESO* (1996), de Guerra Pérez; *Análisis de los libros de texto desde una perspectiva de género* (1997), de Nuño y Ruipérez; *El discurso público de las mujeres en los libros de enseñanza del inglés* (1998), de Molina Plaza; y *La transmisión de valores genéricos discriminatorios en libros de texto de inglés* (1999), también de Cerezal (Vaillo, 2016, p. 103).

En los 2000 se perfeccionan las técnicas de las metodologías de corte cualitativo y, lejos de perder el interés por esta cuestión, aparecen más trabajos que muestran un interés renovado, suscitado por la necesidad de un cambio en los materiales didácticos (Vaillo, 2016, p. 105). Destacan los estudios de Peleteiro —*La transmisión de los modelos femenino y masculino en los libros de la enseñanza obligatoria*—, Blanco García —*El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O*—, ambos en los 2000; Manassero y Vázquez —*Los estereotipos de género y el lenguaje en los libros de texto de ciencias*, en el 2002, y *Las mujeres científicas: un grupo invisible en los libros de texto*, en el 2003—, Velasco —*El cambio lingüístico en la educación en los últimos 25 años en España*—, en 2009; López Navajas —*La ausencia de las mujeres de los contenidos escolares: una propuesta de inclusión*—, en 2010; y Gómez y Tenza —*Un género invisible. Análisis de la presencia de las mujeres en los libros de textos de Historia de 4º de la ESO*—, en 2015 (Vaillo, 2016, p. 105).

Más recientemente, encontramos otros estudios de gran interés, como los de la propia Sánchez y Miralles (2014), la propia Vaillo (2016) y Gómez y Gallego (2016). Lo importante es que todos estos trabajos citados, sin excepción y a pesar del paso de los años, llaman la atención sobre la escasa representación femenina que todavía continúa



existiendo en los libros de texto con respecto a la masculina, y los roles tradicionales que siguen desempeñando.

## **2.2 Objetivos**

Tomando como marco de referencia estos trabajos previos, hemos decidido abordar este TFM teniendo en cuenta los siguientes objetivos:

- 1) Hallar y analizar las iniciativas de igualdad de género contenidas en los currículums de Geografía e Historia, e Historia y Geografía de Canarias de 4º de Educación Secundaria.
- 2) Examinar una selección de libros de texto de Geografía e Historia de distintas editoriales para averiguar si las iniciativas de igualdad de género del currículum están contenidas en dichos materiales didácticos.
- 3) En el caso de Canarias, estudiar y analizar las iniciativas de educación en igualdad de género en el Programa EnSeñas.
- 4) Estudiar la puesta en práctica de las iniciativas de educación en igualdad de género en las aulas de diversos centros de educación secundaria de Tenerife y Gran Canaria, mediante un cuestionario al profesorado de 4º de Educación Secundaria.
- 5) Sensibilizar y concienciar a la comunidad educativa acerca de la importancia de estas medidas de igualdad para una sociedad libre de sexismo y discriminación.

## **3. MÉTODO Y PROCEDIMIENTO**

### **3.1 Currícula**

El primer paso para la identificación de pautas sexistas en perjuicio de las mujeres en las aulas de Educación Secundaria, es el estudio de la ley institucional. Debido a que éste es un estudio muy específico, que se limita a las asignaturas de Geografía e Historia, e Historia y Geografía de Canarias en el curso de 4º de la ESO, hemos optado por ceñirnos exclusivamente a las directrices que dictan los currícula de ambas materias y no hacer un estudio, mucho más extenso, de lo explicitado en la ley LOMCE.

Ambos currícula (Geografía e Historia, BOC nº136, de 15 de julio; Historia y Geografía de Canarias, BOC nº136, de 15 de julio), junto con el resto de los de la Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, están recogidos en el DECRETO 83/2016 del 4 de julio (BOC, 2016)<sup>1</sup>. Para analizarlos nos basaremos en una lectura crítica de los currícula prestando especial atención a las disposiciones sobre igualdad de género.

Los currícula constan de tres partes, las cuales estudiaremos en su totalidad:

---

<sup>1</sup> Para consultar el DECRETO 83/2016 y los currícula:  
[https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/secundaria/informacion/ordenacion-curriculo/curriculos\\_eso\\_lomce.html](https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/secundaria/informacion/ordenacion-curriculo/curriculos_eso_lomce.html)

- 1) La primera parte se divide en seis epígrafes, a saber: Introducción, Contribución a las competencias, Contribución a los objetivos de etapa, Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables, Contenidos y Orientaciones metodológicas y estrategias didácticas. Esta primera parte viene a ser una especie de declaración de principios para el profesorado, donde se detalla de forma sintética qué debe aportar la asignatura al alumnado y cómo debe enfocarse su impartición. Asimismo, sirve de guía para que el profesorado sepa interpretar las otras dos partes del currículum.
- 2) La segunda parte contiene todos los criterios de evaluación de los cuatro cursos de la asignatura, con sus respectivos bloques de aprendizaje, competencias, estándares y contenidos.
- 3) La tercera parte es un índice de los enunciados de los estándares de evaluación, ya que en los criterios solo se hace referencia al número correspondiente a cada cual. Estos estándares fueron establecidos por el MEC, sin posibilidad alguna de cambio por parte del Gobierno Autónomo. En el caso del currículum de Geografía e Historia, estos están ordenados numéricamente y los correspondientes al curso de 4º de la ESO están separados de los otros tres cursos. Esta tercera parte no existe en el currículum de Historia y Geografía de Canarias, ya que en él no hay estándares por ser una asignatura de libre configuración autonómica.

### **3.2 Libros de texto**

Como ya hemos dicho previamente, el libro de texto es uno de los recursos más utilizados por el profesorado en las aulas. Nuestra intención no es debatir acerca de su utilidad o, incluso, sobre si es aconsejable o no como material didáctico. Somos conscientes del intenso debate que gira en torno al libro de texto y que muchos y muchas docentes apuestan firmemente por su retirada de los centros escolares, lo cual no conlleva necesariamente un aumento de la calidad educativa en las aulas. El discurso tradicional y patriarcal también está presente en las aulas donde el libro de texto está absolutamente descartado. Por tanto, nuestro objetivo no es demostrar que el libro de texto es un mal o un peor recurso, lo cual depende del uso que se le dé y del discurso que las editoriales hayan decidido abanderar, sino aportar claves para su futura y necesaria mejora.

Lo que es innegable es que el libro de texto sigue jugando un papel fundamental en la educación de los y las jóvenes. Y este hecho no debe subestimarse ya que los libros de texto contienen implícitamente una ideología concreta, algo imperceptible a simple vista. Bernstein lo denominaba el “mecanismo invisible” (En López Valero, 1992, p. 17). López Valero, siguiendo el hilo de Bernstein, argumenta que “a través de él [el libro de texto] se van transmitiendo unos valores que, de manera indirecta, el alumno va interiorizando sin darse cuenta” (López Valero, 1992, p. 17). He ahí el peligro de este material tan aparentemente inofensivo que consigue hacer pasar por naturales o

“normales” comportamientos, visiones, estereotipos, etc., e infiere en la asimilación de unos modelos claramente diferenciados para niñas y niños y que se reproducirán en la vida real. Isabel Cantón continúa: “los libros de texto constituyen un poderoso agente de adoctrinamiento social: tanto en los dibujos como en los textos. Los primeros seleccionan cuando se trata de un médico a un varón, mientras que, si se trata de alguien que está cocinando, fregando suelos, etc., a una señora” (Cantón Mayo, 1987. En López Valero, 1992, p. 17).

A la hora de seleccionar los libros de texto —cuatro en total— que vamos a analizar nos hemos guiado por los siguientes criterios:

- Que pertenecieran a editoriales de gran difusión nacional.
- Que dichas editoriales se guiaran, en la medida de lo posible, por corrientes ideológicas diversas.
- Que estuvieran vigentes en los centros canarios —todos los libros seleccionados publicaron en el 2016—.

Hemos optado por estudiar dos unidades concretas de dichos libros y no su totalidad, suficiente para establecer una comparación entre los contenidos de los cuatro: “El siglo XVIII. La crisis del Antiguo Régimen”, unidad relacionada con los criterios uno y dos del currículo de Geografía e Historia, y “El mundo actual”, vinculada a los criterios nueve y once. Entendemos que la primera unidad ofrece una oportunidad única de conocer no sólo a mujeres ilustres dentro de la historia, como la monarca ilustrada Catalina II de Rusia o pensadoras como Mary Wollstonecraft, autora de *Vindicación de los Derechos de la Mujer*. También a artistas como Mary Moser y Angelica Kauffman, ilustradas, revolucionarias, etc. La unidad referida a los siglos XX y XXI es la más cercana a nuestra realidad —en la cual, de forma generalizada, se tiende a pensar que el sexismo contra las mujeres ha sido superado, al menos en el mundo occidental— y, por lo tanto, se suele dar por sentado que la mujer tiene el protagonismo que le corresponde en el discurso histórico. Sin embargo, a pesar de los grandes avances que han experimentado los derechos de las mujeres de forma generalizada, no debemos olvidar que “los libros de texto [...] han sido concebidos desde una cultura que discrimina a las mujeres y a los valores y tareas que se consideran propios de éstas” (Subirats y Tomé, 1992, p. 17).

Para llevar a cabo este estudio, nos basaremos en la metodología propuesta por Subirats y Tomé (1992, pp. 17-23) con la finalidad de identificar rasgos sexistas en estos materiales didácticos. Esta metodología, de carácter cuantitativo, consiste en utilizar fichas técnicas que hemos adaptado del modelo original (Subirats y Tomé, 1992, pp. 20-23) para cumplir con las necesidades de esta investigación. Cada unidad didáctica tiene una ficha técnica<sup>2</sup> asociada con cuatro columnas separadas para cada libro de texto, que a su vez se divide entre “texto” e “ilustración”.

Las incógnitas que van a valorarse son el número de veces que:

- Aparecen personajes masculinos y femeninos.

---

<sup>2</sup> Ver modelo al final del epígrafe.

- Se hacen alusiones generales al género masculino y femenino.
- Se usa el género masculino o femenino como representante de la humanidad.

También analizaremos los roles tradicionalmente relacionados con mujeres y hombres. De esta manera, estudiaremos el número de veces que mujeres y hombres aparecen:

- Con un rol activo y/o dominante y/o protagonista.
- Con un rol pasivo y/o sumiso.
- Con una actitud sedentaria.
- Realizando actividades domésticas y/o de cuidados.
- Realizando actividades intelectuales.
- Realizando actividades laborales.
- Realizando actividades recreativas.
- Realizando actividades físicas.
- Desempeñando puestos de poder.

Y, por último, decidimos añadir otros parámetros de análisis que consideramos de interés para este estudio, a saber, el número de veces que mujeres y hombres son:

- Representados como objetos sexuales. Entendemos que este es el parámetro más controvertido de toda la ficha. Para que su valoración sea lo más objetiva posible, hemos decidido aplicarlo solo en el caso de que observemos representaciones de hombres y mujeres que aparezcan desnudos y desnudas en cuadros, esculturas, etc. Sin embargo, no tendremos en consideración otras cuestiones que entrarían más de lleno en el terreno de lo cualitativo, como, por ejemplo, las modas en la vestimenta.
- Representados de forma socialmente positiva o negativa. Nos guiaremos por el uso de adjetivos de carácter peyorativo o positivo para justificar este parámetro.

El procedimiento de análisis es simple y mecánico. Cada unidad se analizará página por página desde la presentación o la introducción, teniendo en cuenta tanto el texto como las imágenes, hasta dar con la unidad siguiente. En el caso del texto, se analizarán los textos principales, los pies de foto o imagen —incluso si la imagen es un mapa o una tabla—, comentarios, textos adicionales —incluyendo si estos se encuentran en una actividad—esquemas, anexos, pero no se tendrán en consideración los enunciados de las actividades, los mapas —tampoco su leyenda—, ni las tablas. Por otro lado, cualquier ilustración, independientemente de sus características o localización, siempre será tenida en cuenta en el muestreo. Sin embargo, las figuras incluidas en las ilustraciones cuyo género sea incierto —por ejemplo, bebés— quedan automáticamente excluidos del conteo.

Para evitar confusiones a la hora de consultar los resultados en las fichas técnicas, nos gustaría insistir en que los números registrados en las casillas de las fichas se refieren al “número de veces”. Esto quiere decir que, si “Carlos III” es nombrado siete veces, siete

veces se incluirá en el conteo final de “Personajes” y “Personajes masculinos”. Esto también ocurre con las “Alusiones generales”, por ejemplo, con las palabras “ministros”, “ciudadanos” o “ilustrados”, pronombres personales, etcétera.

También querríamos aclarar los conceptos de “Alusiones generales (al género masculino o femenino)” y “Género masculino/femenino como representante del género humano”, los cuales están estrechamente relacionados. Las “Alusiones generales” se refieren a una persona o grupo de personas cuyos nombres son desconocidos o irrelevantes para el discurso, y que pueden referirse a hombres o a mujeres. Por ejemplo: “ilustrados” e “ilustradas”. El “Género masculino como representante del género humano” contempla, por otro lado, la utilización del “masculino genérico” en las “Alusiones generales”, de modo que si, por ejemplo, se habla de “ilustrados” a secas, se contabiliza como una “Alusión general al género masculino” pero también como “Género masculino como representante del género humano”, pues entendemos que incluye también a las mujeres ilustradas, ya que se sabe sobradamente que las hubo, a pesar de que no se las mencione explícitamente. Sin embargo, si se habla de “ministros”, un puesto de poder inalcanzable para una mujer en el Antiguo Régimen, o de “ciudadanos”, estatus reservado a los hombres en la Francia revolucionaria, entendemos que es una “Alusión general al género masculino” pero no un caso de “Género masculino como representante del género humano”, ya que están automáticamente excluidas de esta condición. Por supuesto, el “Género femenino como representante del género humano” es algo que no se puede producir a nivel lingüístico, pero hemos decidido incluirlo en la ficha técnica para que esta diferencia sea evidente a nivel visual.

## UNIDAD DIDÁCTICA X

	LIBRO DE TEXTO 1		LIBRO DE TEXTO 2		LIBRO DE TEXTO 3		LIBRO DE TEXTO 4	
	Editorial: Fecha publ.: Analizado el		Editorial: Fecha publ.: Analizado el		Editorial: Fecha publ.: Analizado el		Editorial: Fecha publ.: Analizado el	
Número total de (veces que):	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.
Personajes								
Personajes femeninos								
Personajes masculinos								
Alusiones generales al género femenino								
Alusiones generales al género masculino								
Género femenino como representante del género humano								

	<b>LIBRO DE TEXTO 1</b>		<b>LIBRO DE TEXTO 2</b>		<b>LIBRO DE TEXTO 3</b>		<b>LIBRO DE TEXTO 4</b>	
	Editorial: Fecha publ.: Analizado el		Editorial: Fecha publ.: Analizado el		Editorial: Fecha publ.: Analizado el		Editorial: Fecha publ.: Analizado el	
	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.
Número total de (veces que):								
Género masculino como representante del género humano								
Mujeres con un rol activo/dominante/protagonista								
Hombres con un rol activo/dominante/protagonista								
Mujeres con un rol pasivo/sumiso								
Hombres con un rol pasivo/sumiso								
Mujeres en actitud sedentaria								
Hombres en actitud sedentaria								

	<b>LIBRO DE TEXTO 1</b>		<b>LIBRO DE TEXTO 2</b>		<b>LIBRO DE TEXTO 3</b>		<b>LIBRO DE TEXTO 4</b>	
	Editorial: Fecha publ.: Analizado el		Editorial: Fecha publ.: Analizado el		Editorial: Fecha publ.: Analizado el		Editorial: Fecha publ.: Analizado el	
Número total de (veces que):	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.
Mujeres en tareas domésticas/cuidados								
Hombres en tareas domésticas/cuidados								
Mujeres en actividades intelectuales								
Hombres en actividades intelectuales								
Mujeres en puestos de poder								
Hombres en puestos de poder								
Mujeres en actividades laborales								



	<b>LIBRO DE TEXTO 1</b>		<b>LIBRO DE TEXTO 2</b>		<b>LIBRO DE TEXTO 3</b>		<b>LIBRO DE TEXTO 4</b>	
	Editorial: Fecha publ.: Analizado el		Editorial: Fecha publ.: Analizado el		Editorial: Fecha publ.: Analizado el		Editorial: Fecha publ.: Analizado el	
Número total de (veces que):	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.
Hombres en actividades laborales								
Mujeres en actividades recreativas								
Hombres en actividades recreativas								
Mujeres en actividades físicas								
Hombres en actividades físicas								
Mujeres representadas como objetos sexuales								
Hombres representados como objetos sexuales								

	<b>LIBRO DE TEXTO 1</b> Editorial: Fecha publ.: Analizado el		<b>LIBRO DE TEXTO 2</b> Editorial: Fecha publ.: Analizado el		<b>LIBRO DE TEXTO 3</b> Editorial: Fecha publ.: Analizado el		<b>LIBRO DE TEXTO 4</b> Editorial: Fecha publ.: Analizado el	
	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.
Número total de (veces que):								
Mujeres representadas como socialmente positivas								
Hombres representados como socialmente positivos								
Mujeres representadas como socialmente negativas								
Hombres representados como socialmente negativos								

### 3.3 Encuesta al profesorado

También hemos considerado que, para valorar la calidad de la presencia de la mujer en los contenidos impartidos en las materias consideradas, era necesario contar con la visión de aquellos que los imparten, es decir, el profesorado de Geografía e Historia, e Historia y Geografía de Canarias de 4º de la ESO. Para ello, elaboramos una encuesta que difundimos entre los y las docentes de los centros públicos y privados de Tenerife y Gran Canaria. La encuesta fue concebida para ser lo más sencilla y breve posible con la intención de agilizar la tarea del profesorado encuestado. Esto requirió pensar detenidamente las cuestiones planteadas, no solo para poder extraer conclusiones de interés en relación con los objetivos de este trabajo, sino también para que fueran claras y no indujeran en ningún momento a confusión sobre qué se estaba preguntando.

Por supuesto, también hubiera sido muy interesante hacerse con la opinión del alumnado, pero lo descartamos en favor de la encuesta al profesorado por la reducida extensión permitida para este trabajo y porque, evidentemente, la opinión del profesorado iba a estar mucho más fundamentada en el uso didáctico de los materiales curriculares.

La encuesta se realizó a través de la aplicación de Google destinada para tal fin<sup>3</sup>. Esta aplicación tiene la gran ventaja de que permite enviar el formulario fácilmente a través de un correo electrónico, adjuntando únicamente el enlace. De modo que, tras ultimar el cuestionario, adjuntamos su enlace a un correo que enviamos de forma oficial a los correos electrónicos de los institutos públicos y privados de Tenerife y Gran Canaria, indicando que se trataba de un cuestionario anónimo que formaba parte de un Trabajo de Fin de Máster del Máster en Formación del Profesorado de la Universidad de La Laguna.

En este punto es necesario aclarar que este cuestionario no es representativo de la opinión que pueda tener el profesorado canario sobre esta cuestión, fundamentalmente porque solo enviamos el formulario a los centros de Tenerife y Gran Canaria, excluyendo a El Hierro, La Palma, La Gomera, Fuerteventura y Lanzarote. También porque, a pesar de que en estas dos islas se concentran la mayoría de IES y colegios del archipiélago, no era seguro que recibiéramos un número considerable de respuestas. Eso sin tener en cuenta el margen de error que puede deducirse de ellas. Por tanto, con este cuestionario solo pretendíamos hacernos una idea de cuál podría ser la opinión del profesorado en cuanto a la introducción de la figura de la mujer en el discurso histórico transmitido a los y las jóvenes. En otras palabras, este estudio requeriría de una considerable ampliación para poder extraer conclusiones fundadas, algo a lo que invitamos encarecidamente ya que no existe ninguno de estas características.

La encuesta constaría de cuatro partes claramente diferenciadas:

- 1) Aunque el cuestionario, como hemos dicho previamente, era totalmente anónimo, en la primera parte era necesario recabar una serie de datos personales que creemos fundamentales: el género (“mujer”, “hombre” u

---

<sup>3</sup> Para acceder al cuestionario:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfL2uVIVhkVN990Z5EoST70kAoaH2PmxjpS85GnuiQ-hu15rQ/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfL2uVIVhkVN990Z5EoST70kAoaH2PmxjpS85GnuiQ-hu15rQ/viewform?usp=sf_link)

“otro”), el rango de edad (“menos de 25 años”, “de 25 a 35”, “de 36 a 45”, “de 36 a 45”, “de 46 a 55” o “más de 55”), la antigüedad como docente (“menos de 5 años”, “de 6 a 10”, “de 11 a 15”, “de 16 a 20”, de “21 a 25”, “de 26 a 30” o “más de 30”), el centro donde se realiza la labor profesional (“privado/concertado” o “público”), la isla en la que se localiza el centro (“Tenerife” o “Gran Canaria”) y el municipio.

- 2) En la segunda parte realizamos una serie de preguntas sobre el grado de conocimiento de los currícula de Geografía e Historia, e Historia y Geografía de Canarias en materia de igualdad de género y la percepción sobre su idoneidad, con el objetivo de contrastar el nivel de conocimiento del profesorado y su opinión sobre las disposiciones en materia de igualdad en el currículum, y, posteriormente, el grado de aplicación de estas en la rutina diaria —aspecto que se valoraría en la tercera y cuarta parte de la encuesta— de las respectivas asignaturas.

Para ello, planteamos tres preguntas: “¿en qué medida conoce las disposiciones curriculares referentes a la educación en igualdad de género?”, para la cual existían cinco posibles respuestas (“he leído el currículum y he prestado atención a este aspecto”, “he leído el currículum pero he prestado más atención a otros aspectos”, “hace tiempo que leí el currículum y no las recuerdo”, “no he leído el currículum” u “otra”). En el caso de marcar “otra” era necesario expresarla en un cuadro de texto; “del 1 al 5, siendo 1 *irrelevante* y 5 *indispensable*, ¿qué importancia le daría a la educación en igualdad de género dentro del ámbito de la Geografía e Historia?”, para la cual había cinco posibles respuestas (“5 *indispensable*”, “4 *muy necesario*”, “3 *importante*”, “2 *poco importante*” o “1 *irrelevante*”); y “del 1 al 5, siendo 1 *insuficiente* y 5 *excelente*, ¿cómo valoraría las disposiciones curriculares en cuanto a educación en igualdad de género dentro de los contenidos de la asignatura de Geografía e Historia?”, con cinco posibles respuestas (“5 *excelente*”, “4 *notable*”, “3 *suficiente*”, “2 *regular*” o “1 *insuficiente*”).

- 3) En la tercera sección procedimos a estudiar el grado de aplicación del currículum en materia de educación en igualdad de género en los contenidos de la asignatura de Geografía e Historia. Realizamos cinco preguntas: “dentro de los contenidos de Geografía e Historia de 4º de ESO, ¿cuántos nombres de mujeres conoce?”, para la cual había cuatro posibles respuestas (“de 0 a 5 nombres”, de “6 a 10”, “de 11 a 15” o “más de 15”); “del 1 al 5, siendo 1 *nada difícil* y 5 *imposible*, ¿en qué medida considera que tienen dificultades para incluir nombres de mujeres en la impartición diaria de la asignatura?”, con cinco posibles respuestas (“5 *imposible*”, “4 *muy difícil*”, “3 *difícil*”, “2 *poco difícil*” o “1 *nada difícil*”); seguida por “en el caso de que le suponga un grado de dificultad, ¿a qué cree que se debe?”, con cuatro posibles respuestas y siendo viable marcar más de una (“no tengo los suficientes conocimientos y/o recursos para incluir esta información”, “no tengo tiempo para buscar esta

información”, “el número de horas de clase de las que dispongo es insuficiente y priorizo otros contenidos” u “otra”). En el caso de marcar “otra” era necesario indicarla en un cuadro de texto; “del 1 al 5, siendo 1 *nunca* y 5 *todas las sesiones*, ¿cuánto usa el libro de texto como fuente de información y recurso para el alumnado y para usted mismo/a como docente?”, con cinco posibles respuestas (“5 *todas o casi todas las sesiones*”, “4 *una sesión a la semana*”, “3 *algunas sesiones al mes*”, “2 *ocasionalmente a lo largo de la asignatura*” o “1 *nunca*”); y, en el caso de usar el libro de texto, “¿de qué editorial y año es el libro de texto?” y “del 1 al 5, siendo 1 *insuficiente* y 5 *excelente*, ¿cómo valoraría la labor de dicha editorial a la hora de seguir las últimas investigaciones de género e incorporar en sus contenidos teóricos de Geografía e Historia el papel de la mujer así como nombres relevantes?”, con cinco posibles respuestas (“5 *excelente*”, “4 *notable*”, “3 *suficiente*”; “2 *regular*” o “1 *insuficiente*”).

- 4) En la cuarta y última sección, se valora el grado de aplicación del currículum en materia de educación en igualdad de género en la asignatura de Historia y Geografía de Canarias. Esta parte era de carácter opcional ya que entendíamos que no todo el profesorado de Geografía e Historia de 4º de la ESO que respondiera a este cuestionario impartía o habría impartido alguna vez Historia y Geografía de Canarias. El carácter opcional de esta parte de la encuesta se subrayó mucho para que no hubiera errores al respecto. Solo se indicaron tres preguntas en esta sección, iguales que las tres primeras de la anterior, pero, eso sí, aplicadas a la asignatura de Historia y Geografía de Canarias. Las preguntas referentes al libro de texto no se incluyeron aquí porque, como ya hemos dicho, en esta asignatura no existe un libro de texto al que se recurra de forma general.

### 3.4 Programa EnSeñas

Como ya hemos subrayado previamente, la asignatura de Historia y Geografía de Canarias, a diferencia de otras asignaturas de 4º de la ESO, no tiene un libro de texto específico de referencia para el profesorado y el alumnado. No porque no existan manuales de dichas características<sup>4</sup>, sino porque al ser de libre configuración autonómica, con solo una hora a la semana de clase, se ha preferido no sobrecargar a las familias con la compra de otro libro de texto más. Por tanto, es una asignatura que se presta mucho a que el profesorado elabore su propio material curricular a partir de diversos recursos de su propia elección y configure

---

<sup>4</sup> Aparte de algunos manuales de contenidos canarios elaborados por grandes editoriales como Vicens Vives, hay que tener en cuenta que muchos libros de texto de la asignatura de Geografía e Historia de 4º de la ESO incorporan en sus páginas apéndices, anexos o cuadernillos referentes a la Geografía e Historia de Canarias como una forma de suplir la ausencia de un libro de texto específico. Como material adicional nos parece que estos apéndices, anexos o cuadernillos podrían ser de utilidad al profesorado, sobre todo a la hora de estructurar la impartición de la asignatura, pero como material principal de referencia creemos que son demasiado pobres como para aportar una formación integral al alumnado.

sus clases de la forma que estime más conveniente. Esto podría incluso contemplarse como una ventaja ya que implica, entre otras cosas, que el profesorado, si lo deseara, tendría la oportunidad y la libertad de alejarse del discurso histórico tradicional impuesto por los libros de texto y aportar al alumnado una historia de Canarias mucho más inclusiva y rica.

Un recurso online de referencia bastante interesante y, lo que es más importante, muy utilizado por parte del profesorado canario, es el Programa EnSeñas<sup>5</sup>, impulsado desde el Servicio de Innovación Educativa de la Dirección General de Ordenación, Innovación Educativa de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa de la Consejería de Educación y Universidades. Debido a su gran difusión entre el profesorado canario, hemos optado por estudiar este programa mucho antes que un libro de texto al azar, a diferencia de la asignatura de Geografía e Historia. Para ello haremos un recorrido crítico por su web, analizando sus contenidos, recursos disponibles, actividades, concursos e iniciativas, con el fin de averiguar si fomentan la educación en igualdad de género en el contexto de esta asignatura. Para complementar los resultados y averiguaciones de este estudio, realizaremos una entrevista, previa solicitud y confirmación, a uno de los encargados de este programa, Eduardo Mesa, en la sede del Programa EnSeñas, en La Casa de la Cultura, Santa Cruz de Tenerife.

## **4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

### **4.1 Análisis del currículum**

Tras leer en profundidad los currícula correspondientes de ambas asignaturas, es decir, Historia y Geografía de Canarias (Historia y Geografía de Canarias, BOC nº136, de 15 de julio) y Geografía e Historia (Geografía e Historia, BOC nº136, de 15 de julio), hemos podido comprobar que existe una clara preocupación por la educación en igualdad de género. Ya desde la primera página en ambos documentos se hace referencia a ella, concretamente, en el cuarto párrafo en los dos casos. Esta primera alusión está ligada a la educación social y ciudadana, el primer eje en torno al cual se articulan todos los aprendizajes planteados para las dos asignaturas, junto con otros importantes aspectos como el fomento de valores como la solidaridad o la tolerancia.

A pesar de que estos dos currícula se articulan de forma más o menos similar, procederemos a exponer los resultados del análisis por separado, estableciendo al mismo tiempo una comparación entre ellos.

#### **4.1.1 Currículum de Geografía e Historia**

En el caso del currículum de Geografía e Historia observamos un mayor cuidado en su articulación y redacción, sobre todo a nivel de lenguaje inclusivo, que se ha

---

<sup>5</sup> Para acceder a la web del Programa EnSeñas:  
<https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/programas-educativos/ensenas/>

cultivado con un considerable esmero en toda la primera parte. Para ello, se ha vigilado muchísimo el uso de pronombres masculinos y se ha recurrido sistemáticamente a la voz pasiva, oraciones impersonales —a través del infinitivo—, sujetos elípticos y a palabras como “alumnado”, “profesorado”, “persona” o “ser humano”, y expresiones como “mujeres y hombres”, en vez de “alumno”, “hombre” o cualquier palabra que designe exclusivamente al género masculino. Sin embargo, también observamos, por desgracia, algunos descuidos como la utilización de los sustantivos “individuo” en la Introducción —sexto párrafo, tercera línea—; “los protagonistas” —séptimo párrafo, sexta línea— y “el alumno” —noveno párrafo, quinta línea— en el apartado Contribución a las competencias; “[El] docente [o los] docentes” —segundo párrafo, tercera y cuarta líneas—, “facilitador [de los aprendizajes]” —segundo párrafo, quinta y sexta líneas—, “diseñadores [creativos]” —segundo párrafo, sexta línea— y “[el] sujeto” —sexto párrafo, sexta línea— en el apartado Contenidos (Geografía e Historia, BOC nº136, de 15 de julio).

Aún así, es cierto que, quitando estos deslices, que un ojo benevolente podría hacer pasar como meros despistes teñidos de buena intención y no una señal de las sutilezas con las que juega el patriarcado, la primera parte del currículum de Geografía e Historia parece conceder bastante importancia a la educación en igualdad de género, a juzgar por las numerosas menciones explícitas. Por ejemplo, se habla de “[...] el análisis y la reflexión no androcéntrica en torno a la historia de la tecnología” (Geografía e Historia, BOC nº136, de 15 de julio, p. 3) o de “evitar la brecha entre sexos” (Geografía e Historia, BOC nº136, de 15 de julio, p. 3) con respecto a la formación del alumnado como ciudadanía digital. Más adelante se hace alusión a lo fundamental que resulta desarrollar la empatía del alumnado y que este pueda entender el “origen de las desigualdades” (Geografía e Historia, BOC nº136, de 15 de julio, p. 4), para que así pueda adoptar “posturas éticas frente a las desigualdades [...] de género” y valorar que “la diferencia es una oportunidad para el aprendizaje” (Geografía e Historia, BOC nº136, de 15 de julio, p. 4). También se insiste en que tanto el profesorado como el alumnado deben hacer un esfuerzo por evitar “prejuicios sexistas” (Geografía e Historia, BOC nº136, de 15 de julio, p. 5) así como el “el uso sexista del lenguaje” (Geografía e Historia, BOC nº136, de 15 de julio, p. 6) y fomentar “un entorno colaborativo e inclusivo” (Geografía e Historia, BOC nº136, de 15 de julio, p. 7). Al fin y al cabo, citando las palabras del currículum recogidas en el apartado Contribución a los objetivos de etapa, “se puede considerar que la formación de una ciudadanía igualitaria [...] es el eje vertebrador de la Geografía e Historia, puesto que ello implica comprender la realidad social en la que se vive como sujetos activos, aprender a afrontar los conflictos desde un paradigma dialógico y a ejercer los derechos y deberes ciudadanos desde una actitud solidaria y responsable” (Geografía e Historia, BOC nº136, de 15 de julio, p. 5). Finalmente, en los Contenidos también se deja claro que la historia está “protagonizada por mujeres y hombres” (Geografía e Historia, BOC nº136, de 15 de julio, p. 6) y, aunque en el primer curso de la ESO, dedicado a la geografía, no hay ninguna referencia al respecto, en el segundo se habla de que “se ha optado por una secuenciación lineal no androcéntrica”

(Geografía e Historia, BOC nº136, de 15 de julio, p. 6), en tercero que hay que resaltar “las contribuciones realizadas por mujeres relevantes de esos momentos históricos [Edad Moderna]” (Geografía e Historia, BOC nº136, de 15 de julio, p.7) y en cuarto que es necesario visibilizar “el papel desempeñado por las mujeres en el acontecer histórico” (Geografía e Historia, BOC nº136, de 15 de julio, p. 7) .

Sin embargo, hasta aquí llegan los halagos porque, desafortunadamente, toda esta encomiable tarea realizada en la primera parte del currículum de Geografía e Historia queda invisibilizada en las otras dos partes que lo conforman. En otras palabras, existe un abismo muy llamativo entre lo pregonado en la primera parte y lo desarrollado en el resto del currículum<sup>6</sup>. Lo lógico, al avanzar en la lectura, sería encontrar el reflejo de este acuciante interés por la educación en igualdad de género en los criterios, pero lo cierto es que apenas llega a atisbarse un espejismo de esta aparente prioridad por parte de la legislación. Pero hecha la ley, hecha la trampa. Si retrocedemos a los Contenidos correspondientes a 4º de ESO, que antes se nos antojaban tan inclusivos, leemos: “El cuarto curso pone el acento en los procesos de cambio y caracterización de las sociedades actuales, a partir del uso de diferentes fuentes de información, con las que pretende que el alumnado profundice sobre la raíz histórica de muchos de los problemas, desigualdades, conflictos, etc., existentes en la actualidad.” (Geografía e Historia, BOC nº136, de 15 de julio, p. 7). Hasta aquí todo parece correcto. Continuamos: “Los contenidos se encuentran agrupados en diez bloques, los siete primeros abarcan cronológicamente desde el siglo XVIII hasta finales del siglo XX [...] mientras que los dos últimos se centran en el análisis del mundo actual [...] visibilizando el papel desempeñado por las mujeres en el acontecer histórico” (Geografía e Historia, BOC nº136, de 15 de julio, p. 7). ¿Qué quiere decir esto exactamente? ¿Que el papel de la mujer es inexistente en el acontecer histórico durante los siete primeros bloques y que solo vale la pena resaltarlo en los dos últimos? Esto entra en clara contradicción con todo lo propugnado hasta entonces pero sí que ayuda a entender por qué solo se menciona la importancia de resaltar el papel de la mujer en tres de los doce criterios totales del cuarto curso: la primera lo encontramos en el criterio tres, donde se pide que se analice la situación laboral de las mujeres en el marco de la Revolución Industrial; la segunda en el criterio seis, donde se pide que el alumnado estudie algunos fenómenos sociales del pasado como el sufragismo y establezca paralelismos con otros actuales, como el feminismo; y la última en el criterio ocho, en el que se invita a analizar los avances del estado del bienestar, como el derecho a la educación, sanidad, igualdad y “especialmente, aquellos que hacen referencia a la mujer, así como sus limitaciones” (Geografía e Historia, BOC nº136, de 15 de julio, p. 68). Lo que se sobreentiende con este proceder, es decir, incluir referencias escasas y muy puntuales al papel histórico de las mujeres en ciertos criterios, es que la historia es la historia de los hombres y es lo que merece ser

---

<sup>6</sup> Con “el resto” nos referimos a los criterios y estándares del curso 4º de la ESO. Recordemos que el presente Trabajo de Fin de Máster no contempla los anteriores cursos de la Educación Secundaria, aunque podríamos afirmar casi con certeza que los resultados serían similares a los de 4º si se hojearan los criterios y estándares correspondientes.



reconocido y estudiado, salvo en contadas y excepcionales ocasiones como las citadas previamente.

Más sangrante todavía es el caso de los estándares de aprendizaje, que conforman la tercera parte del currículum. Hay un total de cincuenta y ocho estándares de aprendizaje para 4º de la ESO, y solo tres de ellos hacen referencia a la mujer: el estándar trece —“explica la situación laboral femenina e infantil en las ciudades industriales”— (Geografía e Historia, BOC nº136, de 15 de julio, p. 80), el veintiocho —“discute las causas de la lucha por el sufragio de la mujer”— (Geografía e Historia, BOC nº136, de 15 de julio, p. 81) y el cuarenta y uno —“reconoce los cambios sociales derivados de la incorporación de la mujer al trabajo asalariado”— (Geografía e Historia, BOC nº136, de 15 de julio, p. 81).

#### **4.1.2 Currículum de Historia y Geografía de Canarias**

En lo que respecta al currículum de Historia y Geografía de Canarias, encontramos más de lo mismo. La gran diferencia estriba en que no hay estándares de aprendizaje que analizar y que el documento está planteado de forma más generalizada. Realmente, es una copia más reducida y menos cuidada del currículum de Geografía e Historia, pero trasladada a los contenidos canarios y con un especial énfasis en la educación patrimonial, la cual, curiosamente, no se relaciona en ningún momento con la educación en igualdad de género, que podría abordarse desde numerosos frentes, pero sí, como en el anterior currículum, con la educación social ciudadana. A lo largo de la primera parte hay algunas referencias a esta cuestión, como en Contribución a los objetivos de etapa, donde se habla de “aprender [el alumnado] a construir su propio aprendizaje [...] evitando prejuicios por razón de [...] género” (Historia y Geografía de Canarias, BOC nº136, de 15 de julio, p. 5) y, en los Contenidos, dentro del bloque VI (*Cultura y Ciencia de Canarias*) de “adoptar una perspectiva crítica, de género que ayude a tomar consciencia sobre la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres” (Historia y Geografía de Canarias, BOC nº136, de 15 de julio, p. 7). También en el bloque IV (*Cultura, sociedad e historia*) está consagrado “al estudio de los comportamientos sociales de las mujeres y los hombres de Canarias”, no solo en contextos “religiosos, festivos, profesionales, productivos”, sino también en “contextos domésticos”, espacios asociados tradicionalmente con las mujeres y, seguramente como consecuencia de ello, normalmente menospreciados por los estudios históricos (Historia y Geografía de Canarias, BOC nº136, de 15 de julio, p. 6). Como vemos, la intencionalidad y el compromiso con la igualdad de género, a pesar de la presencia de erratas con el lenguaje inclusivo como “ciudadano, “el sujeto” o “el protagonista” (Historia y Geografía de Canarias, BOC nº136, de 15 de julio), queda bastante patente y parece sólida. Sin embargo, de nuevo, encontramos una desproporción entre lo defendido en la primera parte y lo expuesto en los criterios de evaluación. Las mujeres sólo son mencionadas en dos de ellos, concretamente en el cuarto y el sexto. En el cuarto criterio, encontramos el contenido número dos: “Mujeres, madres y trabajadoras. Análisis del papel desempeñado por la población femenina en la sociedad canario a lo largo de la Historia” (Historia y

Geografía de Canarias, BOC nº136, de 15 de julio, p. 13). En el criterio seis, leemos que “se pretende que se adopte una posición crítica y reflexiva sobre las diferencias históricas de género y de clase en el acceso a la cultura” (Historia y Geografía de Canarias, BOC nº136, de 15 de julio, p. 16). Como en el anterior currículum, las premisas adoptadas en la primera parte se desvanecen ante esta pobre y vana materialización dentro de los criterios de evaluación, más si tenemos en cuenta que se cometen más erratas con el lenguaje inclusivo: “vencedores y vencidos”, “nosotros y los otros”, “[figura] del guanche” o “viajeros exploradores y científicos europeos” (Historia y Geografía de Canarias, BOC nº136, de 15 de julio).

Puede que sea por todo esto que del profesorado encuestado<sup>7</sup>, es decir, cuarenta y nueve docentes en total, un 26’5% —trece personas— crea que las disposiciones curriculares en cuanto a educación en igualdad de género, concretamente, en el curso de 4º de la ESO, sean “regulares”, y un 10’2% —cinco personas—, “insuficientes”. Y lo afirman con conocimiento de causa, ya que un 51% del total del profesorado —veinticinco personas— afirmó haber leído el currículum y haber prestado atención a este aspecto. Resulta desalentador, por tanto, que aquellos y aquellas que más se sirven del currículum, porque es para quienes está destinado, tengan dicha opinión, más teniendo en cuenta que el 57’1% —veintiocho personas— considera que la educación en igualdad de género dentro del ámbito de la Geografía e Historia es “indispensable” (para más datos acerca de la encuesta, ir al apartado 4.4).

Por supuesto, no hemos pasado por alto el hecho de que el currículum es una guía general de los criterios, competencias y contenidos que deben impartirse en una asignatura y que este da mucho juego al profesorado para encaminar de una forma personalizada el devenir de la práctica educativa. Pero tampoco puede subestimarse el poder del currículum, más teniendo en cuenta que una buena parte del profesorado se ciñe estrictamente a los contenidos reseñados dentro de los criterios, sin incluir conocimientos que la primera parte del currículum considera fundamentales, entre ellos, la educación social y ciudadana. Desde luego, con ello no estamos intentando responsabilizar al profesorado de esta cuestión, cuyo nivel de sobrecarga de trabajo, sobre todo, burocrático, es excesivo. Entendemos que la ley debería mejorarse en este aspecto y ser más explícita y menos ambigua si no queremos que el discurso histórico patriarcal tradicional transmitido en las aulas continúe siendo el dominante dentro del ámbito educativo.

## **4.2 Análisis de los libros de texto**

A pesar de este patente y creciente interés por la educación en igualdad de género a la hora de plantear los contenidos y el desarrollo de las clases de 4º de la ESO por parte del currículo de Geografía e Historia, los resultados del análisis de los libros de texto escogidos nos muestran, desgraciadamente, una realidad bien distinta.

Como ya explicamos previamente en la metodología, un paso clave a la vez que simple para determinar el grado de integración de la educación en igualdad de género en

---

<sup>7</sup> Los resultados totales de la encuesta realizada al profesorado de Historia y Geografía de Canarias, y Geografía e Historia serán expuestos en el apartado 4.4.

los contenidos propuestos por los libros de texto, era averiguar la cantidad de personajes masculinos y femeninos que aparecían en los textos e ilustraciones. Si observamos las cifras recogidas en las fichas técnicas<sup>8</sup>, podemos constatar la diferencia abismal que existe entre ambos géneros.

Empecemos por la Unidad I, referente a la crisis del Antiguo Régimen. Del total de personajes citados en el texto de dicha unidad en el libro de Vicens Vives —es decir, ciento cincuenta y cinco—, solo un 3 % aluden a mujeres frente a un 97% de personajes masculinos. En el caso de las ilustraciones, nos hallamos ante un 13% de mujeres frente a un 87% de hombres. El resto de los libros de texto no se alejan demasiado de estos resultados: SM se pone a la cabeza con un 20% de personajes femeninos reseñados en el texto seguida por Anaya, con un 11%, y, por último, Santillana, con un 7%. En el caso de las ilustraciones, es Anaya quien lidera la lista, con un 30% de personajes femeninos, seguida por SM y Santillana, ambas con un 16%, y, por último, Vicens Vives, con un 13%.

Continuemos con la Unidad II. Si escogimos la Unidad II, referente al mundo actual, era porque queríamos averiguar si existían diferencias en el tratamiento que se le da a la mujer en la actualidad y en periodos históricos previos. Lo lógico sería pensar que no, teniendo en cuenta todos los avances que se han realizado en los derechos de las mujeres, tantos que son muchos y muchas quienes piensan que los privilegios del hombre han desaparecido por completo —al menos, en la sociedad occidental—. En la actualidad son pocas las mujeres que no trabajan fuera de casa o que no estudian en la universidad, y muchas encabezan la política de sus respectivos países. En otras palabras, en esta unidad no habría ninguna excusa para no alcanzar la paridad en los contenidos de los libros de texto.

Sin embargo, aunque apreciamos una tendencia ligeramente distinta a la Unidad I, esta suposición no se cumple ya que, aunque la desigualdad es menor, ésta sigue existiendo. Esta tendencia se manifiesta de dos formas: en primer lugar, en comparación con la Unidad I, aparecen menos personajes, tanto masculinos como femeninos, en la Unidad II de todos los libros, en el texto y en las ilustraciones. Por ejemplo, si en el libro de Vicens Vives aparecían ciento cincuenta y cinco personajes en el texto, en la Unidad I aparecen setenta y ocho. En este sentido, el resto de los libros siguen esta pauta. Solo Santillana presenta unas cifras algo superiores —ciento dieciocho personajes en el texto de la Unidad II frente a doscientos noventa y cuatro en la Unidad I—. En segundo y último lugar, los porcentajes de personajes femeninos en las ilustraciones son más altos de forma general con respecto a los textos, salvo en el caso de Santillana: Vicens Vives presenta un 38% de personajes femeninos en sus imágenes, SM un 39% y Anaya un 50%. Santillana, en cambio, conserva la tendencia inicial, con un 14% de personajes femeninos. Sin embargo, en el texto la situación es muy parecida a la de la Unidad I. El hecho de que aparezcan menos personajes no ha implicado un equilibrio de géneros sino una reducción del mayoritario, es decir, el masculino. Vicens Vives y Santillana tienen una tasa de un

---

<sup>8</sup> Para consultarlas, ir al final del apartado.

10% de personajes femeninos en sus correspondientes textos; Anaya solo un 6% y SM un ligeramente superior 17%.

Todo esto se ve corroborado y apoyado por los resultados de las alusiones generales, cuya gran mayoría hace referencia al hombre: en la Unidad I, Vicens Vives, al igual que Santillana, presenta un 98% de alusiones generales al género masculino frente a un 2% de alusiones generales al género femenino, seguidas por SM, con un 96% en el caso de los hombres y un 4% en el de las mujeres, y, finalmente, Anaya, con un 92% de alusiones a hombres y un 8% a mujeres. En la Unidad II, de nuevo, los porcentajes son superiores. A la cabeza está Santillana, con un 34% de alusiones generales al género femenino, seguida de Anaya, con un 30%, SM, con un 21%, y, finalmente, Vicens Vives, con un 12%.

En cuanto a los resultados de los géneros como representantes del género humano, es interesante señalar que, en ambas unidades, la gran mayoría de las alusiones generales al género masculino entran también en la categoría de “Género masculino como representante del género humano”. En la Unidad I, SM presenta un 86%, Vicens Vives un 82%, Santillana un 75% y Anaya un 73%. En la Unidad II, esta tendencia vuelve a aumentar: Vicens Vives refleja un 96% de género masculino como representante del género humano, Sm un 93%, Santillana un 81% y Anaya un 78%.

Pasando a la sección de los roles, y recurriendo de nuevo a las fichas técnicas, se hace patente la diferencia que existe entre la representación de las mujeres y los hombres en los libros de texto. En la Unidad I, mientras los hombres aparecen, mayoritariamente, en roles activos y dominantes como, por ejemplo, desempeñando actividades intelectuales o laborales, u ocupando puestos de poder —tanto en el texto como en las ilustraciones, las mujeres apenas son mencionadas en el texto, salvo ciertas excepciones como la monarca Catalina la Grande o, alguna filósofa, por ejemplo, Émilie du Châtelet. Sin embargo, tal y como adelantamos previamente, los nombres de personajes femeninos escasean en los párrafos de la primera unidad de estos libros de texto y solo gozan de cierta representación en las ilustraciones, pero no en la misma medida que sus compañeros varones, quienes aparecen haciendo ostentación de su calidad como ilustrados o políticos, sino de forma secundaria, sedentes o realizando actividades lúdicas.

Otra diferencia que vale la pena resaltar tiene que ver con la objetualización del cuerpo humano. En el caso de las mujeres no hay libro de texto consultado que no recurra varias veces a una obra de arte en la que una mujer aparezca desnuda. Por supuesto, nuestra crítica no está dirigida a las obras en sí, puesto que entendemos que los contextos históricos son diferentes al actual y que la mirada con que las observamos no es la mirada de la época en concreto. Al contrario, nuestra crítica va hacia hacia los comentarios de las obras de arte reseñados en los libros, que contribuyen a normalizar estas conductas sexistas. Si bien es necesario hacer comprender al alumnado las circunstancias particulares de la creación de una obra y que éste intente empatizar con la mirada del momento, también es necesario que sepan que esas obras fueron creadas en el contexto de una sociedad patriarcal, aún vigente en la actualidad. Si juntamos los cuatro libros

observamos que, a lo largo de la Unidad I, este fenómeno se produce hasta en diecisiete ocasiones en el caso de las mujeres y solo una en el caso de los hombres.

Analizando los roles que asumen las mujeres y hombres citados en la Unidad II, observamos lo siguiente: aunque hay un mayor número de ocasiones en que las mujeres asumen papeles activos y/o dominantes que en la Unidad I, esta categoría está de nuevo copada por una mayoría de hombres, así como el desempeño de actividades laborales e intelectuales, y la ocupación de puestos de poder. De nuevo, las mujeres sufren más la objetualización sexual y adoptan más actitudes sumisas que los hombres, aunque es necesario señalar que en la editorial Vicens Vives esta tendencia cambia al dedicar más texto a la hora de hablar de la situación de pobreza y hambre que viven muchos migrantes y refugiados de guerra —masculino genérico—, aumentando así los porcentajes de “Actitud pasiva o sumisa” en el caso de los hombres.

## UNIDAD DIDÁCTICA I: SIGLO XVIII. LA CRISIS DEL ANTIGUO RÉGIMEN

	<b>LIBRO DE TEXTO 1</b> Editorial: <b>Vicens Vives</b> Fecha publ.: 2016 Analizado el 24/07/19		<b>LIBRO DE TEXTO 2</b> Editorial: <b>Anaya</b> Fecha publ.: 2016 Analizado el 25/07/19		<b>LIBRO DE TEXTO 3</b> Editorial: <b>Santillana</b> Fecha publ.: 2016 Analizado el 26/07/19		<b>LIBRO DE TEXTO 4</b> Editorial: <b>SM</b> Fecha publ.: 2016 Analizado el 02/08/19	
Número total de (veces que):	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.
Personajes	155	279	206	189	294	474	283	299
Personajes femeninos	5	37	22	57	20	75	55	48
Personajes masculinos	150	242	184	132	274	399	228	251
Alusiones generales al género femenino	4		15		4		5	
Alusiones generales al género masculino	158		167		215		126	
Género femenino como representante del género humano	0		0		0		0	

	<b>LIBRO DE TEXTO 1</b> Editorial: <b>Vicens Vives</b> Fecha publ.: 2016 Analizado el 24/07/19		<b>LIBRO DE TEXTO 2</b> Editorial: <b>Anaya</b> Fecha publ.: 2016 Analizado el 25/07/19		<b>LIBRO DE TEXTO 3</b> Editorial: <b>Santillana</b> Fecha publ.: 2016 Analizado el 26/07/19		<b>LIBRO DE TEXTO 4</b> Editorial: <b>SM</b> Fecha publ.: 2016 Analizado el 02/08/19	
Número total de (veces que):	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.
Género masculino como representante del género humano	130		157		162		109	
Mujeres con un rol activo/dominante/protagonista	2	5	6	17	1	5	16	23
Hombres con un rol activo/dominante/protagonista	78	55	49	53	71	6	106	77
Mujeres con un rol pasivo/sumiso	--	2	2	9	1	12	3	1
Hombres con un rol pasivo/sumiso	8	1	40	10	1	15	2	7
Mujeres en actitud sedentaria	--	25	2	26	--	13	--	18
Hombres en actitud sedentaria	--	19	--	20	2	20	--	52

	<b>LIBRO DE TEXTO 1</b> Editorial: <b>Vicens Vives</b> Fecha publ.: 2016 Analizado el 24/07/19		<b>LIBRO DE TEXTO 2</b> Editorial: <b>Anaya</b> Fecha publ.: 2016 Analizado el 25/07/19		<b>LIBRO DE TEXTO 3</b> Editorial: <b>Santillana</b> Fecha publ.: 2016 Analizado el 26/07/19		<b>LIBRO DE TEXTO 4</b> Editorial: <b>SM</b> Fecha publ.: 2016 Analizado el 02/08/19	
Número total de (veces que):	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.
Mujeres en tareas domésticas/cuidados	--	1	--	3	--	8	--	7
Hombres en tareas domésticas/cuidados	2	--	--	--	--	--	--	1
Mujeres en actividades intelectuales	4	1	33	5	4	7	10	10
Hombres en actividades intelectuales	56	16	74	48	93	55	77	80
Mujeres en puestos de poder	2	--	4	1	8	11	8	4
Hombres en puestos de poder	107	44	115	14	237	225	130	42
Mujeres en actividades laborales	2	3	2	--	5	24	--	7



	<b>LIBRO DE TEXTO 1</b> Editorial: <b>Vicens Vives</b> Fecha publ.: 2016 Analizado el 24/07/19		<b>LIBRO DE TEXTO 2</b> Editorial: <b>Anaya</b> Fecha publ.: 2016 Analizado el 25/07/19		<b>LIBRO DE TEXTO 3</b> Editorial: <b>Santillana</b> Fecha publ.: 2016 Analizado el 26/07/19		<b>LIBRO DE TEXTO 4</b> Editorial: <b>SM</b> Fecha publ.: 2016 Analizado el 02/08/19	
Número total de (veces que):	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.
Hombres en actividades laborales	34	10	64	7	105	106	32	20
Mujeres en actividades recreativas	--	26	--	9	--	15	--	4
Hombres en actividades recreativas	--	13	1	12	1	15	--	5
Mujeres en actividades físicas	2	1	2	5	--	4	--	7
Hombres en actividades físicas	--	--	--	6	--	11	--	43
Mujeres representadas como objetos sexuales	--	8	--	5	--	3	--	1
Hombres representados como objetos sexuales	--	--	--	1	--	--	--	--

	<b>LIBRO DE TEXTO 1</b> Editorial: <b>Vicens Vives</b> Fecha publ.: 2016 Analizado el 24/07/19		<b>LIBRO DE TEXTO 2</b> Editorial: <b>Anaya</b> Fecha publ.: 2016 Analizado el 25/07/19		<b>LIBRO DE TEXTO 3</b> Editorial: <b>Santillana</b> Fecha publ.: 2016 Analizado el 26/07/19		<b>LIBRO DE TEXTO 4</b> Editorial: <b>SM</b> Fecha publ.: 2016 Analizado el 02/08/19	
Número total de (veces que):	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.
Mujeres representadas como socialmente positivas	2	10	2	--	--	--	14	--
Hombres representados como socialmente positivos	11	28	2	--	--	--	1	--
Mujeres representadas como socialmente negativas	1	4	--	--	--	--	6	--
Hombres representados como socialmente negativos	3	--	6	--	24	--	11	--

## UNIDAD DIDÁCTICA II: EL MUNDO ACTUAL

	<b>LIBRO DE TEXTO 1</b> Editorial: <b>Vicens Vives</b> Fecha publ.: 2016 Analizado el 05/08/2019		<b>LIBRO DE TEXTO 2</b> Editorial: <b>Anaya</b> Fecha publ.: 2016 Analizado el 05/08/2019		<b>LIBRO DE TEXTO 3</b> Editorial: <b>Santillana</b> Fecha publ.: 2016 Analizado el 02/08/19		<b>LIBRO DE TEXTO 4</b> Editorial: <b>SM</b> Fecha publ.: 2016 Analizado el 05/08/2019	
Número total de (veces que):	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.
Personajes	78	52	77	58	118	167	71	108
Personajes femeninos	8	20	5	29	12	24	12	42
Personajes masculinos	70	32	72	29	106	143	59	66
Alusiones generales al género femenino	10		18		50		16	
Alusiones generales al género masculino	73		41		98		61	
Género femenino como representante del género humano	0		0		0		0	

	<b>LIBRO DE TEXTO 1</b> Editorial: <b>Vicens Vives</b> Fecha publ.: 2016 Analizado el 05/08/2019		<b>LIBRO DE TEXTO 2</b> Editorial: <b>Anaya</b> Fecha publ.: 2016 Analizado el 05/08/2019		<b>LIBRO DE TEXTO 3</b> Editorial: <b>Santillana</b> Fecha publ.: 2016 Analizado el 02/08/19		<b>LIBRO DE TEXTO 4</b> Editorial: <b>SM</b> Fecha publ.: 2016 Analizado el 05/08/2019	
Número total de (veces que):	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.
Género masculino como representante del género humano	70		32		79		57	
Mujeres con un rol activo/dominante/protagonista	7	--	8	26	43	8	27	16
Hombres con un rol activo/dominante/protagonista	30	--	19	27	80	2	49	17
Mujeres con un rol pasivo/sumiso	9	15	6	10	--	--	--	6
Hombres con un rol pasivo/sumiso	35	2	3	--	8	3	6	2
Mujeres en actitud sedentaria	--	--	--	--	--	--	--	4
Hombres en actitud sedentaria	--	--	--	--	--	--	--	--

	<b>LIBRO DE TEXTO 1</b> Editorial: <b>Vicens Vives</b> Fecha publ.: 2016 Analizado el 05/08/2019		<b>LIBRO DE TEXTO 2</b> Editorial: <b>Anaya</b> Fecha publ.: 2016 Analizado el 05/08/2019		<b>LIBRO DE TEXTO 3</b> Editorial: <b>Santillana</b> Fecha publ.: 2016 Analizado el 02/08/19		<b>LIBRO DE TEXTO 4</b> Editorial: <b>SM</b> Fecha publ.: 2016 Analizado el 05/08/2019	
Número total de (veces que):	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.
Mujeres en tareas domésticas/cuidados	--	--	--	5	--	3	--	2
Hombres en tareas domésticas/cuidados	--	--	--	3	2	1	--	--
Mujeres en actividades intelectuales	--	--	5	--	--	2	1	--
Hombres en actividades intelectuales	25	--	81	3	--	1	22	9
Mujeres en puestos de poder	--	5	4	--	9	3	1	2
Hombres en puestos de poder	50	28	12	--	117	131	5	21
Mujeres en actividades laborales	--	--	5	1	3	--	1	--

	<b>LIBRO DE TEXTO 1</b> Editorial: <b>Vicens Vives</b> Fecha publ.: 2016 Analizado el 05/08/2019		<b>LIBRO DE TEXTO 2</b> Editorial: <b>Anaya</b> Fecha publ.: 2016 Analizado el 05/08/2019		<b>LIBRO DE TEXTO 3</b> Editorial: <b>Santillana</b> Fecha publ.: 2016 Analizado el 02/08/19		<b>LIBRO DE TEXTO 4</b> Editorial: <b>SM</b> Fecha publ.: 2016 Analizado el 05/08/2019	
Número total de (veces que):	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.
Hombres en actividades laborales	24	--	75	--	3	1	6	9
Mujeres en actividades recreativas	--	--	--	3	--	7	--	3
Hombres en actividades recreativas	--	--	--	2	--	4	--	--
Mujeres en actividades físicas	--	--	--	10	--	--	--	--
Hombres en actividades físicas	--	--	--	--	--	--	--	--
Mujeres representadas como objetos sexuales	--	--	--	1	--	--	--	17
Hombres representados como objetos sexuales	--	--	--	--	--	--	--	--

	<b>LIBRO DE TEXTO 1</b> Editorial: <b>Vicens Vives</b> Fecha publ.: 2016 Analizado el 05/08/2019		<b>LIBRO DE TEXTO 2</b> Editorial: <b>Anaya</b> Fecha publ.: 2016 Analizado el 05/08/2019		<b>LIBRO DE TEXTO 3</b> Editorial: <b>Santillana</b> Fecha publ.: 2016 Analizado el 02/08/19		<b>LIBRO DE TEXTO 4</b> Editorial: <b>SM</b> Fecha publ.: 2016 Analizado el 05/08/2019	
Número total de (veces que):	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr	Texto	Ilustr.
Mujeres representadas como socialmente positivas	--	--	--	--	--	--	--	15
Hombres representados como socialmente positivos	--	--	--	--	--	--	5	--
Mujeres representadas como socialmente negativas	--	--	--	--	6	--	--	3
Hombres representados como socialmente negativos	2	2	2	--	2	1	1	5

### 4.3 Encuesta al profesorado

De la encuesta que enviamos a través del correo electrónico al profesorado de Geografía e Historia, y de Historia y Geografía de Canarias de 4º de ESO, recibimos un total de cuarenta y nueve respuestas. De esos cuarenta y nueve profesores y profesoras, un 55'1% —veintisiete personas— eran hombres y un 44'9% —veintidós personas—, mujeres. Un 34'7% de ellos oscilaba entre los treinta y seis y los cuarenta y cinco años, y un 32'7% entre los cuarenta y seis y los cincuenta y cinco años. A estos rangos les seguían, de forma minoritaria, un 18'4% del profesorado entre los veinticinco y los treinta y cinco años, un 12'2% con más de cincuenta y cinco años y, finalmente, un 2% con menos de veinticinco.

La antigüedad del profesorado oscila, de forma equivalente y de mayor a menor, entre los dieciséis y veinte años (un 22'4% u once personas), menos de cinco años (otro 22'4%), entre seis y diez años (un 20'4% o diez personas), entre veintiuno y veinticinco años (un 12'2% o seis personas), entre once y quince años (un 10'2% o cinco personas), entre veintiséis y treinta años (un 8'2% o cuatro personas) y, finalmente, durante más de treinta años (4'1% o dos personas). La amplia mayoría, es decir, un 73'5% —treinta y seis personas— imparte clases en centros públicos, frente a un 26'5% que lo hace en centros privados. Además, un 93,9% —cuarenta y seis personas— del total ejerce en la isla Tenerife, en la cual un 22'4% —once personas— tiene su centro en San Cristóbal de La Laguna, un 18'4% —nueve personas— en Santa Cruz de Tenerife, un 10'2% —cinco personas— en Arona, un 8'2% —cuatro personas— en San Miguel de Abona, otro 8'2% en el Puerto de la Cruz, un 6'1% —tres personas— en Granadilla de Abona, un 4'1% —dos personas— en Los Realejos y un 2% —una persona—, respectivamente, en La Orotava, Guímar, La Guancha, Santa Úrsula, Los Silos, Tacoronte y Adeje. Gran Canaria solo representa el lugar de trabajo del 6'1% de los encuestados, con un docente de Las Palmas, otro de Ingenio y otro de Agüimes.<sup>9</sup>

Pasando a la segunda sección del cuestionario, o sea, la que valora el grado de conocimiento de los currícula de las dos asignaturas, del total de las cuarenta y nueve personas encuestadas, un 51% —veinticinco personas— indicó que había leído el currículum correspondiente y que había prestado especial atención a las disposiciones referentes a la educación en igualdad de género al leerlo, frente a un 36,7% —dieciocho personas— que afirmó haber leído el currículum pero haber prestado más atención a otros aspectos. Preocupante es la cifra menor, pero significativa de docentes —seis personas que representan un 12'2%— que afirman que hace tiempo que leyeron el currículum y no recuerdan estas disposiciones, una primera señal de la falta de sensibilidad que parece estar presente todavía en el cuerpo del profesorado con respecto a una cuestión tan fundamental para la educación. Aun así, un 57,1% —veintiocho personas— considera que la educación en igualdad de género dentro del ámbito de la Geografía e Historia es “indispensable”, seguido por un 32'7% —dieciséis personas— que cree que es “muy

---

<sup>9</sup> Hemos de indicar que, por error, alguno de los docentes encuestados pertenecientes a uno de los municipios de Tenerife marcó el municipio de San Sebastián de La Gomera.



necesario” y un 8’2% —cuatro personas— para el que es “importante”. Solo un 2% —una persona— cree que es “poco importante”.

A la hora de valorar las disposiciones curriculares en igualdad de género dentro de estas asignaturas, existe más debate entre el cuerpo docente encuestado: solo un 5% —dos personas— parece considerar que sean “excelentes”. Pero, aun así, un 30’6% —quince personas— sí cree que son “notables”. A partir de ahí, un 26’5% —trece personas— manifiesta que le parecen “suficientes”, otro 26’5% “regulares” y un 10’2% —cinco personas—, “insuficientes”. Del total, solo una persona marcó la opción “otra”, afirmando que “no conocía lo suficiente” esas disposiciones como para juzgarlas.

Al final de esta sección, algunos docentes adjuntaron los siguientes comentarios: “continúa siendo una cuestión accesoria y para cumplir la cuota”; “el currículum debe actualizarse”; hay que “continuar reforzando la idea de que la desigualdad es una situación transversal a distintas épocas y culturas, lógica en su contexto histórico, a la par que se hace hincapié en: 1) La desigualdad es transversal a los diferentes grupos sociales. 2) Se originan por motivos sociales y culturales, no es una condición natural e inamovible. 3) Visibilizar la situación de la mujer tanto como grupo como por la existencia de mujeres clave en los distintos periodos. 4) Visibilizar la lucha de la mujer por mejorar su situación en los distintos periodos, especialmente en la época contemporánea —Olimpia de Gouges, sufragismo, *Me too*, ...—); y “es importante indicar que en el preámbulo del currículo se fija la igualdad de género como uno de los pilares de la educación y el currículo es suficientemente flexible como para que dicho enfoque pueda impregnar la práctica docente. Depende de la conciencia del profesorado al respecto y de la formación que este colectivo tenga”.

En la tercera sección, en la cual se estudia el conocimiento de la materia de Geografía e Historia por parte del profesorado y su opinión sobre el libro de texto como herramienta de trabajo, los resultados son alentadores. Un 40’8% —veinte personas— indicó que conoce más de quince nombres de mujeres relacionados con la asignatura. En cambio, un 18’4% —nueve personas— solo conoce entre once y quince nombres, y un 34’7% —diecisiete personas— entre seis y diez nombres. Del total solo un 6’1%, es decir, tres personas afirmaron conocer entre cero y cinco nombres. Por otra parte, es revelador que un 40’8% —veinte personas— encuentre que es “difícil” incluir nombres de mujeres en la impartición diaria de la asignatura y que un 12’2% —seis personas— lo considere “muy difícil”. Sin embargo, un 30’6% —quince personas— cree que es “poco difícil” y un 16’3% —ocho personas—, “nada difícil”. Entre las razones que se alegaron para explicar esta dificultad para incluir figuras femeninas en los contenidos de la asignatura<sup>10</sup>, la más señalada con notable diferencia, con un 65’3% —treinta y dos personas—, fue la de que “el número de horas de clase de las que se dispone es insuficiente y se priorizan otros contenidos”. En menor medida, con un 16’3% respectivamente —es decir, ocho personas en cada caso— el profesorado indicó que “no tenía los suficientes conocimientos y/o recursos” como para hacerlo y que “no tenía tiempo para buscar esa información”.

---

<sup>10</sup> Recordemos que en esta pregunta era posible marcar más de una respuesta.

Otras explicaciones que se detallaron en la opción “otra” fueron que “el currículo es excesivamente extenso en este nivel y a menudo nos vemos obligados a priorizar, dejando fuera algunos aspectos que, de no ser así, nos habría gustado incluir y trabajar con más detalle”; o que “considero que es innecesario nombrar a un personaje femenino cada día que damos clase. El resaltar figuras femeninas se hace de manera escalonada a lo largo del curso”; también que “el enfoque del aprendizaje es androcéntrico y la presencia de la mujer en los recursos educativos y en los materiales curriculares tiene un carácter excepcional y anecdótico”; seguido de “el currículum es imposible” y “el currículo a veces limita”, entre otras.

En lo que se refiere al libro de texto, un 36’7% —dieciocho personas— del profesorado encuestado señaló que usa el libro “todas o casi todas las sesiones”. Respectivamente, un 16’3% —ocho personas en cada caso— del profesorado indicó que lo utiliza “algunas sesiones al mes”, “ocasionalmente a lo largo de la asignatura” y “nunca”. Un 14’3% —siete personas— afirmó que lo usaba alrededor de “una sesión a la semana”. En todo caso, como podemos ver, la utilización del libro de texto es bastante generalizada, aunque muchos docentes no lo utilicen para nada, revelándose Santillana y Vicens Vives como las editoriales más extendidas entre los encuestados.

El profesorado consultado que utiliza el libro de texto también se ha puesto bastante de acuerdo a la hora de valorar la labor de las editoriales para estar al tanto de las últimas investigaciones de género e incorporar las aportaciones de las mujeres a los contenidos de sus libros. A un 30’6% —quince personas— le parece “suficiente”, seguido de cerca por un 26’5% —trece personas— al que le parece “regular” y un 24’5% —doce personas— al que le parece “insuficiente”. Solo un 12’2% —seis personas— considera que es “notable” y un 6’1% —tres personas— cree que es “excelente”. También se adjuntaron comentarios como que “siempre se menciona la situación de la mujer en los distintos temas y aparecen apartados de hasta dos páginas específicos para trabajar su situación”; o que “la historia de las mujeres se inserta en forma de anexo, es decir, unidades separadas del tema principal”; y que “es una dinámica general el tratamiento insuficiente de este asunto en los libros de texto más comunes”.

En la última sección, que recordemos era opcional y trataba el grado de aplicación del currículum en materia de educación en igualdad de género en la asignatura de Historia y Geografía de Canarias, observamos una tendencia significativa y drásticamente distinta con respecto a la anterior. Si previamente la amplia mayoría de los miembros del profesorado encuestados afirmaron conocer más de quince nombres de mujeres relacionados con la Geografía e Historia, en Historia y Geografía de Canarias la situación es, paradójicamente, la inversa. Un 38’5% —quince personas— afirmó conocer solo entre cero y cinco nombres de mujeres, y un 35’9% —catorce personas— entre seis y diez. Es decir, que casi un 75% del profesorado conoce, en el mejor de los casos, diez figuras femeninas relacionadas con la historia canaria, lo cual es, sin duda, desolador y da una idea del inmenso trabajo que queda aún por hacer. Continuando con los resultados, únicamente un 15’4% —seis personas— de los encuestados confirmó conocer entre once y quince nombres, y solo un 10’4% —cuatro personas—, más de quince.

Curiosamente estos resultados se contradicen un poco con los de la siguiente pregunta, que valora el grado de dificultad para incluir nombres de mujeres relevantes para la historia de Canarias en la impartición diaria de la asignatura. Si bien, coherentemente con las respuestas de la pregunta anterior, un 33'3% —trece personas— del profesorado cree que es “difícil” hacerlo y a un 23'1% —nueve personas— le parece “muy difícil”, por otro lado, un 33'3% —trece personas— asegura que es “poco difícil” y a un 10'3% —cuatro personas— se le asemeja “nada difícil”. Esto es extraño si tenemos en cuenta que, previamente, casi un 40% de los encuestados aseguraron no conocer más de cinco nombres de mujeres relacionadas con la historia de Canarias.

Para terminar, se pidió al profesorado que señalara dónde radicaba la dificultad para incluir nombres de mujeres y su aportación histórica en el devenir de la asignatura<sup>11</sup>. Una amplia mayoría, un 54'3% —diecinueve personas—, al igual que en la sección de Geografía e Historia, volvió a indicar que “el número de horas de clase de las que se dispone es insuficiente y se priorizan otros contenidos”. Sin embargo, hay una ligera diferencia en el resto de los porcentajes con respecto a la misma pregunta en la sección de Geografía e Historia. Mientras que en el caso de Geografía e Historia las opciones de “no tengo suficientes conocimientos y/o recursos” y “no tengo tiempo para buscar esa información” estaban igualadas (con un 16'3% respectivamente), en este caso predomina “no tengo suficientes conocimientos y/o recursos”, con un 34'3% —doce personas— sobre “no tengo tiempo para buscar esa información”, con un 14'3% —cinco personas—. Esto tiene sentido si, de nuevo, nos remitimos al dato de que casi un 40% del profesorado no conocía más de cinco nombres de mujeres relacionados con la historia de Canarias. También se adjuntaron algunos comentarios que pueden resultar de interés, como que “la búsqueda de figuras relevantes canarias resulta dificultosa, no hay información”; o que la dificultad para incluir nombres de mujeres relacionadas con la historia de Canarias en la asignatura radica en “el fallo personal de conocer menos mujeres canarias que españolas o del resto de la humanidad”; o que hay que “mejorar en estos conocimientos y ayudar a su sensibilización”; que “la mujer ha estado relegada”; y, por último, que “la presencia de mujeres conocidas es poca”.

Si profundizamos en el análisis, encontramos datos todavía más interesantes. A priori sería lógico pensar que las profesoras que participaron en la encuesta mostrarían una mayor sensibilidad con esta cuestión, puesto que a lo largo de su vida habrán sufrido y observado, en mayor o menor medida, la discriminación dispensada al género femenino por parte de un sistema patriarcal y androcéntrico, más concretamente en el ámbito educativo. Sin embargo, a partir de los resultados no es posible concluir que las docentes hayan demostrado una concienciación más sólida que sus compañeros masculinos. Para afirmar esto nos basamos en el género de las personas que marcaron como “indispensable” la educación en igualdad de género en el marco de la enseñanza de la Geografía e Historia, que fueron en total veintiocho personas, de las cuales trece son mujeres y quince hombres. Si tenemos en cuenta que la ratio de hombres que participaron

---

<sup>11</sup> De nuevo, era posible marcar más de una respuesta.

en el cuestionario es ligeramente superior a la de mujeres —veintisiete frente a veintidós—, vemos que las proporciones están bastante equilibradas. Tampoco hemos podido afirmar, tal y como pensábamos en un principio, que la edad sea un factor determinante para la concienciación con la igualdad de género a la hora de impartir los contenidos. Por el contrario, a partir de nuestros resultados, no podemos afirmar que las generaciones más jóvenes estén más sensibilizadas. Por ejemplo, de las seis personas de más de cincuenta y cinco años que participaron en la encuesta, tres de ellas, es decir, la mitad, marcaron como “indispensable” la educación en igualdad de género dentro del marco de la Geografía e Historia, lo cual es alentador. Estos resultados mejoran aún más si vamos descendiendo en el rango de edad: de las dieciséis personas de entre cuarenta y seis y cincuenta y cinco años que participaron, diez, o sea, bastante más de la mitad, creen también que es “indispensable”; y, aunque menos generosa, la proporción de personas de entre treinta y seis y cuarenta y cinco años y entre veinticinco y treinta y cinco años que la contemplan como “indispensable” es de nueve a diecisiete y de cinco a nueve, respectivamente. Asimismo, la única persona menor de veinticinco años que participó en la encuesta, también la señaló como “indispensable”.

Es más, si lo miramos desde otra perspectiva —recordando siempre que estos resultados son meramente orientativos y para nada representativos— podríamos llegar a concluir, si es que podemos llegar a una conclusión, que la situación es totalmente la contraria. Solo hubo una persona que indicó que le parecía “poco importante” la educación en igualdad de género dentro del marco de la Geografía e Historia, una mujer de entre cuarenta y seis y cincuenta y cinco años. Y aunque no hubo nadie que afirmara que fuera “irrelevante”, fueron, equivalentemente, dos mujeres —de entre cuarenta y seis y cincuenta y cinco años y de entre veinticinco y treinta y cinco años— y dos hombres —de entre treinta y seis y cuarenta y cinco años y de entre cuarenta y seis y cincuenta y cinco años— quienes la consideraron como “importante”. En resumen, se entiende que no parece existir una diferencia sustancial entre la opinión de mujeres y hombres, y de personas de más y menos edad.

Por otro lado, nos ha llamado la atención otro aspecto que nos gustaría remarcar, por lo contradictorio de su naturaleza. Cuando preguntamos al profesorado si encontraba algún nivel de dificultad a la hora de incluir el papel de la mujer, nombres, etc., en sus contenidos de Geografía e Historia, nos encontramos con que veintiséis docentes hallaban cierta dificultad y otros veintitrés no la experimentaban. Simplificando, casi la mitad del profesorado encuestado encontraba dificultades, fuera cual fuera su nivel, y la otra mitad no. Quisimos relacionar esto con otra cuestión planteada, la del número de nombres de mujeres relacionados con sus contenidos que conocían. Esperábamos encontrarnos con la tendencia de “a mayor número de nombres conocidos, menos dificultad para incluirlos en los contenidos” o, a la inversa, “a menor número nombres conocidos, más dificultad para incluirlos”. Pero de nuevo nos hemos topado con resultados inesperados. Por un lado, hemos observado que de los veinte docentes que indicaron que conocían más de quince nombres de mujeres, nueve encontraron dificultades para incluirlos en sus contenidos —seis hombres y tres mujeres—, lo cual es contradictorio. Más coherente es el discurso de

los docentes que afirman conocer más de quince nombres de mujeres y que no encuentran dificultades para incluirlos en sus clases, en total once —siete hombres y cuatro mujeres—. Sin embargo, el hecho de que muchos docentes que señalaron conocer quince o menos nombres relacionados con su materia afirmaran no encontrar dificultades para incluir a mujeres o su papel histórico en sus clases<sup>12</sup> podría interpretarse de dos formas: como un sinsentido, si se sobreentiende que para impartir clase de un determinado tema previamente hay que conocer el contenido; o tal vez que, a pesar de no conocer el contenido, les resulta sencillo generar espacios y actividades ligados a este tema.

#### **4.4 Programa EnSeñas**

Tras haber realizado la entrevista al responsable del Programa EnSeñas, hemos descubierto que se trata de una iniciativa dependiente del Gobierno de Canarias y, más concretamente, del Servicio de Innovación Educativa de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa de la Consejería de Educación y Universidades. Es un programa relativamente reciente (curso 2016/2017) pero es heredero del Programa de Educación Patrimonial en Canarias instaurado en el curso 2003/2004 y que estuvo vigente durante tres cursos académicos, hasta el curso 2006/2007, momento en el que la crisis económica paralizó la iniciativa. Este programa surgió, al igual que EnSeñas unos años más tarde, por la necesidad de acercar el patrimonio cultural de Canarias, tal era —y aún es— la desvinculación del entorno por parte de la población canaria. Aun así, los enfoques de ambos programas no son exactamente iguales. El Programa de Educación Patrimonial era bastante más limitado<sup>13</sup> que EnSeñas, ya que simplemente invitaba a los centros adscritos (en total unos 200 de todas las islas) y a su alumnado a realizar propuestas e iniciativas creativas de recuperación del patrimonio. Ello se tradujo en la aportación de materiales tales como spots publicitarios, publicaciones, vídeos promocionales y otra serie de documentos que quedaron registrados en su página web, a libre disposición de aquel y aquella que quisiera consultarlos.

EnSeñas, en cambio, va un poco más allá ya que está a medio camino entre el Servicio de Innovación de la Consejería y la Dirección General de Patrimonio de la Consejería de Cultura y Deportes. Es decir, su prioridad es la educación patrimonial pero revestida de un cariz innovador, lo cual implica la introducción de metodologías innovadoras y de contenidos o enfoques hasta entonces desconocidos, ignorados o desdeñados, algo que propicia como nunca la introducción de una perspectiva de género en el análisis y transmisión de la historia de Canarias al alumnado. Por tanto, al igual que el anterior programa, incentiva la elaboración de proyectos relacionados con la conservación y protección del patrimonio canario, pero a una escala mucho mayor ya que

---

<sup>12</sup> Continuando con los resultados, de las personas que señalaron conocer entre once y quince nombres, cuatro —todos hombres— no encuentran dificultades; así como siete —cuatro hombres y tres mujeres— que conocen entre seis y diez; y una mujer que conoce entre cero y cinco.

<sup>13</sup> Para más información acerca de este proyecto, visitar su página web <https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/programas-educativos/educacion-patrimonial/>

cuenta con más proyectos, convocatorias y concursos. Asimismo, pone a disposición de cualquier usuario un rango mayor de recursos, publicaciones y materiales.

En lo que a nosotros atañe, es decir, la presencia de las mujeres en los contenidos dentro del Programa EnSeñas, hemos detectado que éste le confiere mucha importancia al lenguaje inclusivo a la hora de valorar las iniciativas patrimoniales en las convocatorias de los concursos, así como a que exista una paridad entre el número de niñas y niños que participan en los proyectos, dos aspectos en los que insiste mucho la Consejería de Educación. También hemos sabido que, dentro del programa formativo destinado al profesorado con el objetivo de actualizarlos en la materia, EnSeñas se está planteando como acción puntual dentro del itinerario formativo del curso 2019-2020 responder a la demanda del profesorado de impartir un curso que incorpore a las mujeres desde todas las perspectivas. Esto indica que hay un interés creciente hacia este tema, algo que se deduce también por la iniciativa promovida junto con el Instituto Canario de Igualdad de la Constelación de Escritoras Canarias<sup>14</sup>, un proyecto colaborativo de recuperación de las voces literarias femeninas olvidadas por la historia; y por algunas de las situaciones de aprendizaje de la revista Sitúate referentes a contenidos canarios, entre las cuales encontramos *Una cuestión de tiempo* —tiene como protagonista a la escritora Mercedes Pinto—, *A walk with Agatha* —aquí se analizan figuras relevantes del siglo XIX en La Orotava, más concretamente, a la escritora Agatha Christie—, *Canarias y Ciencia* —donde se recalca el papel de las mujeres científicas— y *Hombre de Bronce en La Laguna* —aunque no está directamente relacionada con las mujeres, en los objetivos se especifica que es prioritario encontrar alguna mujer ilustre para proponer la colocación de una estatua en su nombre—.

En definitiva, los esfuerzos por hacer de la historia de Canarias una historia de todos y todas por parte del Programa EnSeñas son encomiables y no deben subestimarse. Sin embargo, no podemos evitar quedarnos con la sensación de que aún hay mucho en lo que mejorar. Por ejemplo, nos ha llamado la atención el hecho de que en los “Objetivos” del Programa no figure en ningún momento este compromiso con la igualdad a la hora de ofrecer un discurso histórico, unos proyectos y unos recursos sin sesgos de género, teniendo en cuenta la importancia que este le confiere. También nos ha sorprendido el escaso contenido de la CanariWiki<sup>15</sup>, más concretamente el apartado de “Biografías”<sup>16</sup>. En total, hay dieciséis biografías y solo una de ellas se refiere a una mujer, María Rosa Alonso. Lo cual es, cuanto menos, escandaloso si consideramos que hasta el compositor Camille Saint-Saëns tiene una entrada en la CanariWiki. Y aunque en la revista Sitúate encontramos algunas situaciones de aprendizaje —nos referimos únicamente a 4º de la

---

<sup>14</sup> Para más información, visitar su página web: <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/escritorascanarias/>

<sup>15</sup> Para acceder a la CanariWiki, visitar este link: [http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/wiki/index.php?title=P%C3%A1gina\\_principal](http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/wiki/index.php?title=P%C3%A1gina_principal)

<sup>16</sup> También es cierto que este recurso está aún en proceso de realización y que no está completo. Aún así no deja de llamar la atención la abismal diferencia entre ambos géneros y las grandes ausencias de mujeres imprescindibles para la comprensión de la historia de Canarias como Marianne North, Pino Ojeda o Lola Massieu, entre otras muchas.

ESO— que giran en torno a la recuperación y puesta en valor del papel y aportaciones de mujeres, aún son muy pocas si las comparamos con la totalidad (diecisiete a cuatro). Esto parece entrar en conflicto con una de las líneas de actuación del Programa, es decir, “incentivar la presencia de personajes ilustres canarios, así como de repercusión de su obra, en los contenidos educativos y en las situaciones de aprendizaje”.

Para concluir, consideramos que el Programa EnSeñas es muy necesario teniendo en cuenta el panorama actual de desconocimiento de la historia y el patrimonio canario tanto por parte del profesorado como del alumnado. Sin embargo, las medidas que se han tomado en cuanto a la igualdad de género nos parecen insuficientes y muy mejorables. Se trata de un asunto muy urgente ya que, dependiendo de la versión más o menos sesgada que el profesorado transmita al alumnado sobre la Historia y Geografía de Canarias, éste presentará una visión mucho más pobre y discriminatoria que no le permitirá tener una idea verídica del conjunto histórico canario.

## **5. CONCLUSIONES**

Son numerosos los trabajos que se han realizado desde los años ochenta con el fin de detectar el sexismo encubierto en el sistema educativo español, un tema que preocupa sinceramente al conjunto de la comunidad educativa y que cada vez despierta un interés mayor, sobre todo a raíz de los resultados de dichas investigaciones, que llaman la atención sobre los escasos avances logrados. Desde luego, la discriminación contra la mujer dentro del sistema educativo en los años ochenta no es del mismo tipo que la actual, más sutil y soterrada, y, por tanto, más peligrosa ya que resulta mucho más difícil de detectar, en parte debido a sus numerosas manifestaciones, como la discriminación lingüística, a través del “masculino genérico”, el reforzamiento de los estereotipos sexuales o la invisibilidad.

Nuestro objetivo era averiguar si esta situación de discriminación contra la mujer continuaba produciéndose hoy en día en nuestro país y, más concretamente, en Canarias, a través de materiales didácticos como los libros de texto y el Programa EnSeñas, o si, por el contrario, se había experimentado alguna mejora. Era de esperar que así fuera, ya que España ha visto sucederse, en las últimas décadas, una serie de reformas educativas entre cuyas promesas se encontraban la abolición de cualquier tipo de discriminación, especialmente la discriminación contra la mujer en los contenidos y en el uso del lenguaje, y, por tanto, el avance hacia la igualdad de género.

Sin embargo, tras llevar a cabo esta investigación hemos concluido que, a pesar de las numerosas investigaciones y avances realizados en materia de Educación para la igualdad de género, y tras haber analizado los currícula, libros de texto, el Programa EnSeñas y haber explorado la opinión del profesorado, el interés manifestado por la administración educativa en esta línea no se refleja, por desgracia, en los materiales didácticos propuestos por las editoriales y utilizados, frecuentemente, en las aulas de cuarto de Educación Secundaria. Ciertamente, los currícula, a pesar de sus carencias, dejan entrever una clara preocupación por la igualdad de género y el profesorado ha demostrado estar concienciado con su relevancia. Pero una cuestión tan fundamental

como la educación en igualdad de género no debería depender únicamente de la buena voluntad del profesorado, ni del buen hacer de las editoriales (Vaillo, 2016). Es responsabilidad de la administración educativa velar por que ésta se incorpore adecuadamente a la educación del alumnado. Y la realidad es que los libros de texto siguen ofreciendo, en general, una historia contada por y para los hombres (Gómez Carrasco y Gallego Herrera, 2016). Continuar utilizando estos materiales didácticos, tal y como están planteados en la actualidad en el panorama educativo español, trae consigo el riesgo de continuar perpetuando los estereotipos de género y el pensamiento sexista en el alumnado (Moreno, 2007. En Gómez Carrasco y Gallego Herrera, 2016).

Para mejorar esta situación es posible llevar a cabo diversas iniciativas. El punto de partida es, a nuestro parecer, el cambio y adaptación de los currícula para que estos incluyan más figuras femeninas y se haga una revalorización de los ámbitos y tareas tradicionalmente ligados a éstas, como los cuidados, las tareas del hogar o la artesanía. A partir de ahí podría proponerse un sistema de asistencia y evaluación de las editoriales que garantizara la elaboración de materiales didácticos comprometidos con la igualdad, tanto en cuanto a contenido como en lo referente al lenguaje, junto con la instauración de sellos de calidad que orientaran al profesorado y a los centros para la elección de sus libros de texto (Vaillo, 2016). Otro punto importante es la formación y sensibilización del profesorado que, aunque muestra signos evidentes de una mayor concienciación con la educación en la igualdad de género, también manifiesta lagunas de conocimiento que repercuten en la educación del alumnado. Esta formación debería orientarse en dos direcciones: aportando información general sobre el sexismo a los y las docentes, e incentivar la elaboración de proyectos de investigación-acción en las aulas, mediante los cuales el profesorado pueda evaluar el nivel de discriminación sexista que se produce en el material escolar, en su actuación y en las relaciones entre docentes (Subirats. M y Tomé, A., 1992, p.32). También creemos que es necesario un cambio de paradigma en la enseñanza de la Geografía e Historia. No basta con que el alumnado memorice una serie de hechos, tal y como se especifica en el currículum, sino que es necesario estimular el pensamiento crítico, de modo que éste pueda identificar y analizar las causas y consecuencias de los hechos que estudia (Sánchez Ibáñez y Miralles Martínez, 2014). Por desgracia, la innovación propuesta por el currículum no acaba de llegar del todo a las aulas, y esta no suele ser la pauta general del aprendizaje de la Geografía e Historia. Por último, nos gustaría hacer alusión a otra medida propuesta por Subirats y Tomé (1992, p.35) que nos pareció muy interesante, y es el trabajo que debe realizarse con las asociaciones de madres y padres, ya que es en el núcleo familiar donde más arraigan los prejuicios sexistas. En este sentido, consideramos que deberían realizarse tutorías especializadas entre padres y madres, alumnado y profesorado, con la intención de ir desterrando estereotipos que influyan negativamente en las futuras generaciones.

Por supuesto, consideramos que implantar estas medidas por separado no tendría los resultados que esperamos conseguir. Lo ideal sería cubrir todos los frentes para así realizar una reforma efectiva y holística, que tenga unos resultados patentes y visibles en el alumnado, profesorado e instituciones.



## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Beauvoir, S. (2017). *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra.

Burgos Alonso, M. (2016). *Geografía e Historia, ESO 4*. Madrid: Anaya.

Cortés Salinas, C. y Fernández-Mayoralas Palomeque, J. (2016). *Geografía e Historia 4º ESO*. SM

De Miguel, A. (2019). *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección*. Madrid: Cátedra.

Fernández de Bartolomé, M. A. et al (2016). *Historia 4*. Madrid: Santillana.

Fernández Enguita, M. (1997). Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación. En B. Cabrera Montoya, *Sociología de las instituciones de Educación Secundaria*, (pp. 107-122). Barcelona: Horsori.

García Sebastián, M. et al (2016). *GH, Geografía e Historia, Canarias, 4.1 Historia*. Barcelona: Vicens Vives.

Geografía e Historia. Recuperado el 26 de agosto de 2019, de [https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/\\_galerias/descargas/bachillerato/curriculo/nuevo\\_curriculo/nuevas\\_julio\\_2015/troncales/15\\_geografia\\_historia\\_v\\_25\\_junio.pdf](https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/bachillerato/curriculo/nuevo_curriculo/nuevas_julio_2015/troncales/15_geografia_historia_v_25_junio.pdf)

Gómez Carrasco, C. J. y Gallego-Herrera, S. (2016). La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia. Un estudio a través de libros de texto y las percepciones del alumnado de educación secundaria en España. *Revista Electrónica Educare* 20(3), 1-28

Guerra Pérez, M. I. (1996). La mujer en los manuales de ciencias sociales, Geografía e Historia del segundo ciclo de la ESO. *Revista Íber* 7(2), 1-6.

*Historia y Geografía de Canarias*. Recuperado el 26 de agosto de 2019, de [https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/\\_galerias/descargas/bachillerato/curriculo/nuevo\\_curriculo/nuevas\\_julio\\_2015/libre\\_configuracion/64\\_historia\\_geografia\\_canarias.PDF](https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/bachillerato/curriculo/nuevo_curriculo/nuevas_julio_2015/libre_configuracion/64_historia_geografia_canarias.PDF)

IMOP Encuestas (2000). *La transmisión de los modelos femenino y masculino en los libros de la enseñanza obligatoria*. Bilbao: Instituto de la Mujer.

López Valero, A. (1992). *Lenguaje y discriminación sexista en los libros escolares*. Colectivo Escuela no Sexista de Murcia; Departamento de Didáctica de la Lengua y la Murcia: Literatura de la Universidad de Murcia.

*Programa EnSeñas*. Recuperado el 26 de agosto de 2019, de <https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/programas-educativos/ensenas/>

Rodríguez Martínez, C. (2011). *Género y cultura escolar*. Madrid: Morata.

Rousseau, J. J. (2017). *Emilio o de la educación*. Recuperado el 24 de agosto, de <https://www.textos.info/jean-jacques-rousseau/emilio-o-de-la-educacion/descargar-pdf>

Sánchez Ibáñez, R. y Miralles Martínez, P. (2014). Pensar a las mujeres en la historia y enseñar su historia en las aulas: estado de la cuestión y retos de futuro. *Revista Tempo e Argumento* 611), 278-298

Subirats, M. (1988). *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Subirats, M. y Tomé, A. (1992). *La educación de niños y niñas. Recomendaciones institucionales y marco legal*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació.

Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata

Vaillo, M. (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia una renovación de los materiales didácticos? *Tendencias Pedagógicas* (27), 97-124

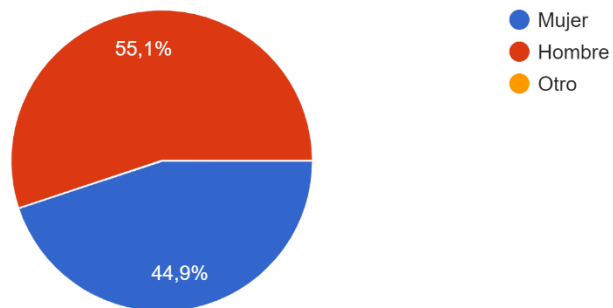
## 7. ANEXOS

### 7.1 ANEXO I. GRÁFICOS DE LA ENCUESTA AL PROFESORADO (elaborados automáticamente por la aplicación de Google).

#### I SECCIÓN

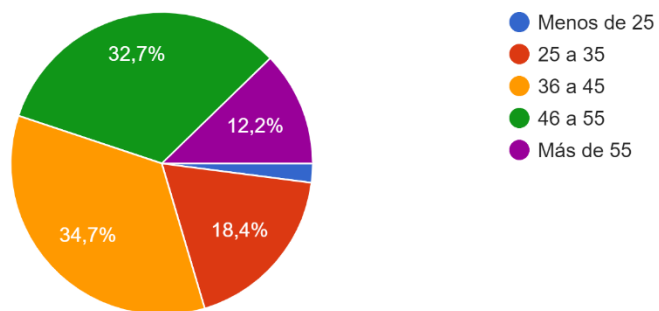
##### Género:

49 respuestas



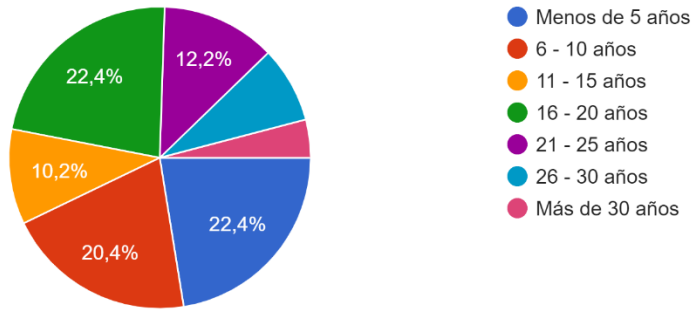
##### Rango de edad:

49 respuestas



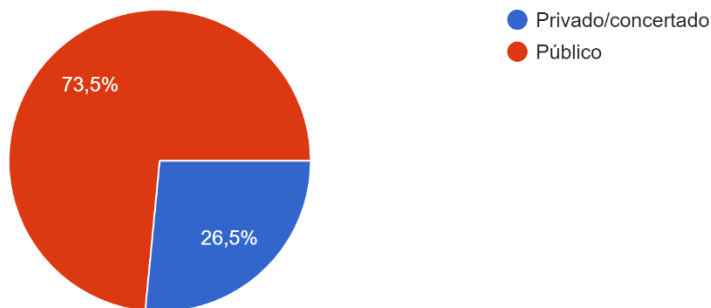
### Antigüedad dentro de la profesión:

49 respuestas



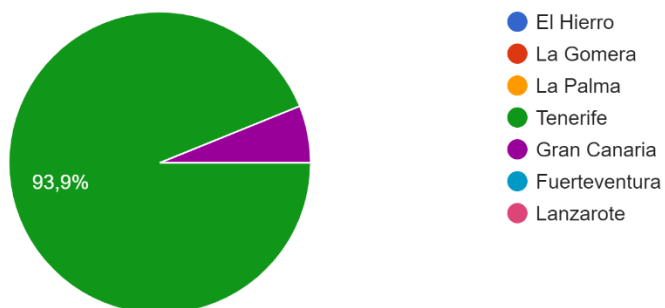
### ¿En qué tipo de centro realiza su labor docente?

49 respuestas



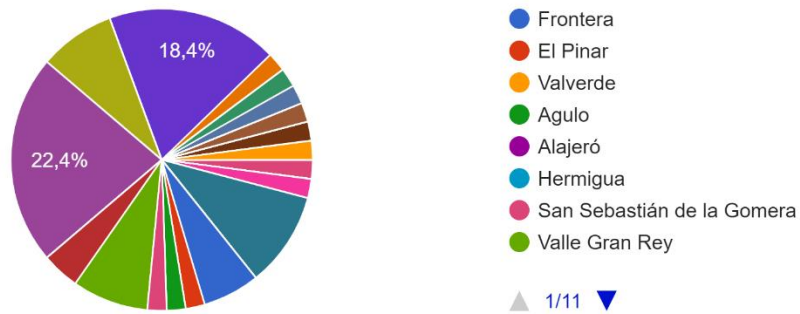
### Isla en la que se localiza el centro:

49 respuestas



## Municipio en el que se localiza el centro:

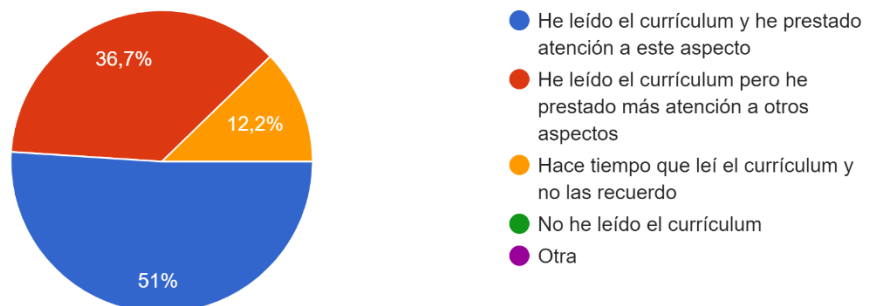
49 respuestas



## II SECCIÓN

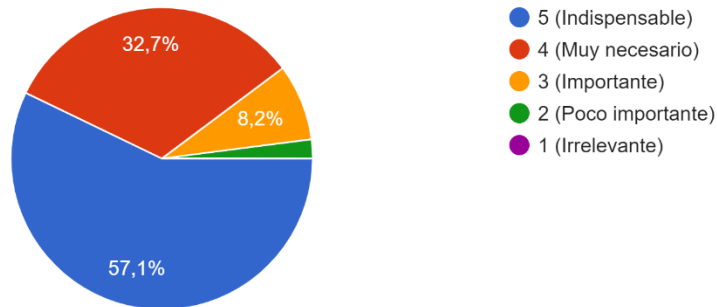
### ¿En qué medida conoce las disposiciones curriculares referentes a la educación en igualdad de género?

49 respuestas



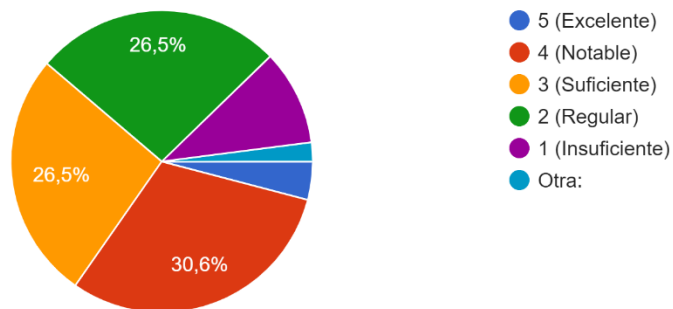
Del 1 al 5, siendo 1 "Irrelevante" y 5 "Indispensable", ¿qué importancia le daría a la educación en igualdad de g...el ámbito de la Geografía e Historia?

49 respuestas



Del 1 al 5, siendo 1 "Insuficiente" y 5 "Excelente", ¿cómo valoraría las disposiciones curriculares en cuanto ...a asignatura de Geografía e Historia?

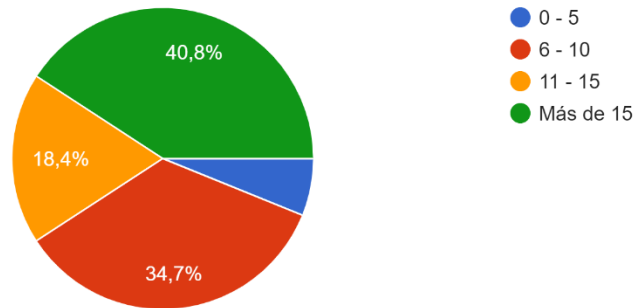
49 respuestas



### III SECCIÓN

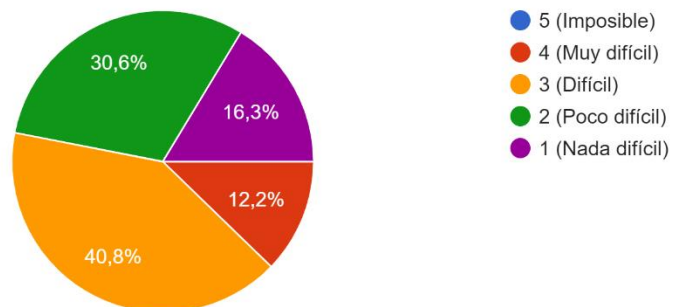
Dentro de los contenidos de Geografía e Historia de 4º de ESO, ¿cuántos nombres de mujeres conoce?

49 respuestas



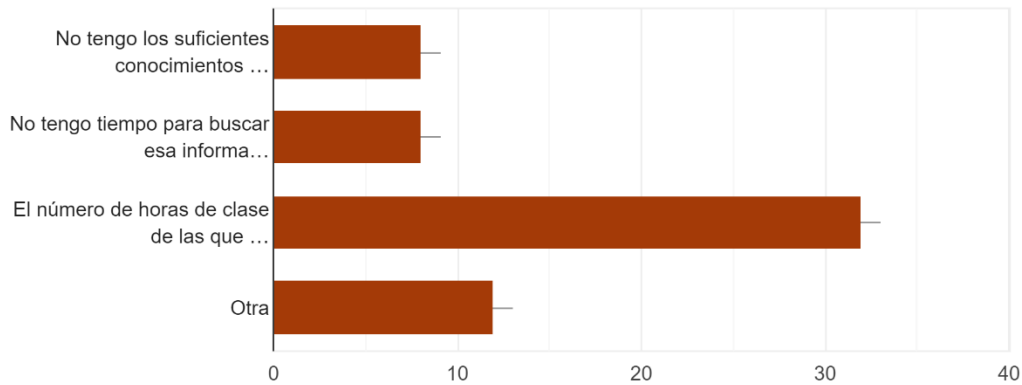
Del 1 al 5, siendo 1 "Nada difícil" y 5 "Imposible", ¿en qué medida considera que tiene dificultades para ...a impartición diaria de la asignatura?

49 respuestas



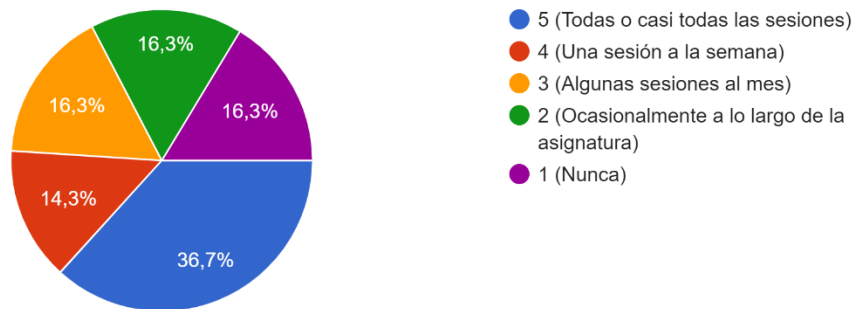
En el caso de que le suponga un grado de dificultad, ¿a qué cree que se debe? (Más de una respuesta posible).

49 respuestas



Del 1 al 5, siendo 1 "Nunca" y 5 "Todas las sesiones", ¿cuánto usa el libro de texto como fuente de información y...más se ajuste a su caso particular).

49 respuestas

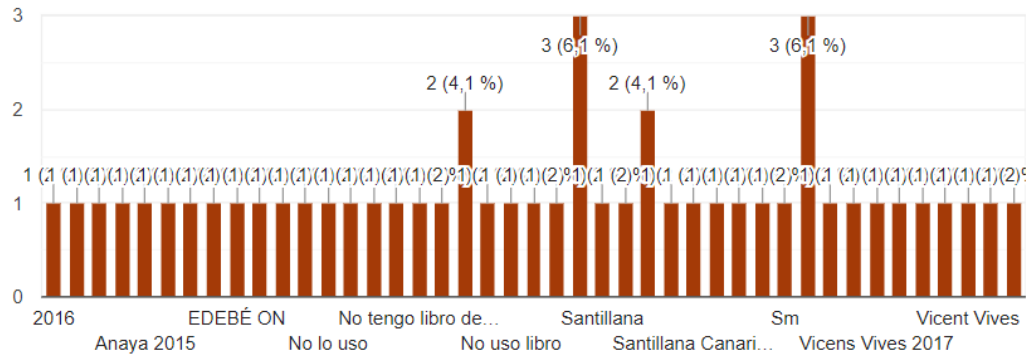




## ¿De qué editorial y año es su libro de texto?

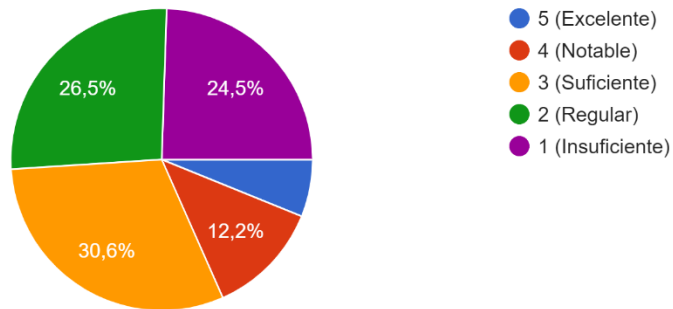


49 respuestas



Del 1 al 5, siendo 1 "Insuficiente" y 5 "Excelente", ¿cómo valoraría la labor de dicha editorial a la hora de seguir ...mbres relevantes, obras, logros, etc.?

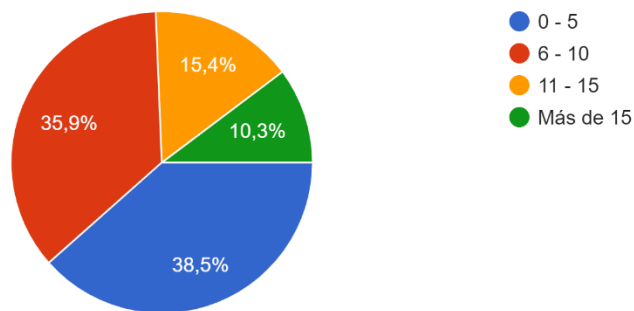
49 respuestas



## IV SECCIÓN

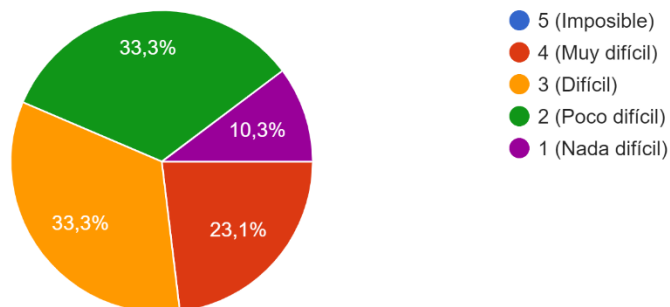
Dentro de los contenidos de Historia e Geografía de Canarias de 4º de ESO, ¿cuántos nombres de mujeres conoce?

39 respuestas



Del 1 al 5, siendo 1 "Nada difícil" y 5 "Imposible", ¿en qué medida considera que tiene dificultades para ...a impartición diaria de la asignatura?

39 respuestas



En el caso de que le suponga un grado de dificultad, ¿a qué cree que se debe? (Más de una respuesta posible).

35 respuestas

